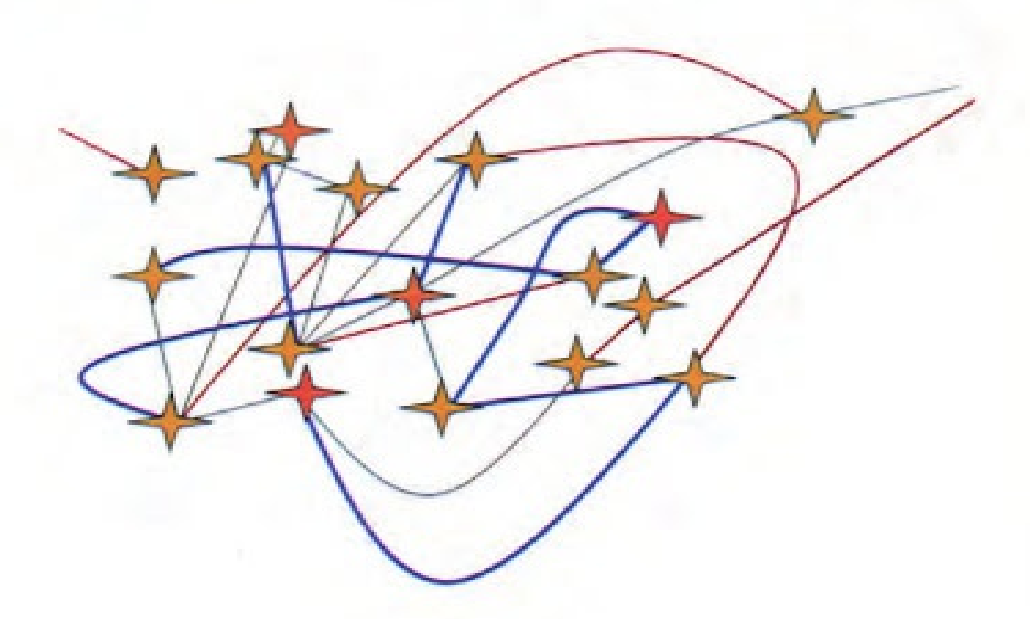
٤٨

# حين يكون المرء مدرساً في التعليم العالي



بيتر ت. نايت






Original Title:
**Being a Teacher in Higher Education**
Author: Peter T. Knight

ISBN: 978-0-335-20930-9

First Published 2002



Publisher: Open International Publishing Limited (Trading as Open University Press)

Berkshire, UK



ISBN 4 - 823 - 54 - 9960 - 978

الطبعة العربية الأولى 1431هـ ـ 2010م

**الناشر العبيكان Obeikan للنشر**

المملكة العربية السعودية – شارع العليا العام – جنوب برج المملكة – عمارة الموسى للمكاتب
هاتف: 2937581/2937574، فاكس: 2937588 ص.ب: 67622 الرياض 11517

ح مكتبة العبيكان، 1430هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

نايت، بيتر

حين يكون المرء مدرساً في التعليم العالي./ بيتر نايت؛ وليد شحادة.– الرياض 1430هـ

352ص؛ 16,5 × 24سم

ردمك: 4 – 823 – 54 – 9960 – 978

1 – التعليم الجامعي – طرق التدريس أ. شحادة، وليد (مترجم) ب. العنوان

ديوي: 378,17 1430 / 5721

ردمك: 4 – 823 – 54 – 9960 – 978 رقم الإيداع: 1430 / 5721

**هذا الكتاب من كتب مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي وشركة مكتبة العبيكان**

**امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان Obeikan**

المملكة العربية السعودية – العليا – تقاطع طريق الملك فهد مع شارع العروبة
هاتف: 4160018 /4654424 – فاكس: 4650129 ص. ب: 62807 الرياض 11595

---

# تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعها وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز -يحفظهما الله- فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظرا لقلة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفاعل، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في أكثر الجامعات العالمية تقدما. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الاستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم، ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر للتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة بأن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل من الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي و الإداري في الجامعات ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلّل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، وكيل الجامعة للدراسات والأبحاث التطبيقية، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له -بإذن الله- مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلا معرفيا يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق لننطلق للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم... والله ولي الموفق،،،

**الدكتور خالد بن محمد العنقري**

وزير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

# المحتوى

**مقدمة** ........ 7
**الباب الأول – الأشخاص والأزمان والأماكن** ........ 9
الفصل الأول – أثناء العمل في التعليم العالي ........ 13
الفصل الثاني – مدرسون يتلقون العلم، طلبة يتلقون العلم ........ 41
الفصل الثالث – حين يكون المرء حديث العهد في التعليم ........ 63
الفصل الرابع – الشعور بالنشاط المحفز ........ 91
الفصل الخامس – الحفاظ على حيوية التعليم ........ 117
الفصل السادس – التعليم حين يكون عملاً إضافياً دون تفرغ ........ 137
**الباب الثاني – ممارسات التعليم** ........ 155
الفصل السابع – التعليم ........ 161
الفصل الثامن – المهام الخاصة بالتعلم ........ 195
الفصل التاسع – تكوين المعلومات الراجعة ........ 225
الفصل العاشر – التصميم لأجل التعلم ........ 251
الفصل الحادي عشر – إعداد التقويمات الجيدة ........ 277
**الباب الثالث – عصر التغيير** ........ 291
الفصل الثاني عشر – التغيير ومعايشة التغيير وإحداث التغيير ........ 293
الفصل الثالث عشر – إدارتك لمهنتك ........ 307
الفصل الرابع عشر – حين يكون المرء مدرساً بالتعليم العالي ........ 331
**المراجع** ........ 339

# مقدمة

إن كتاباً مثـل هـذا الكتاب كان ينبغي أن يكون من تأليف جو تيت Jo Tait من الجامعة المفتوحة. فبعد أن شاركت في إعداد كتاب عن إحدى هواياتها التي شغفت بها، وهي التعلم المستقـل (Tait and Knight, 1996) أرادت أن تؤلـف كتاباً عـن العمل التعليمي في قطاع التعليـم العالي من منظور شخصي بحت، وكان العنوان Inspiring Higher Education. لكن الكتاب لم ير النور والسبب في ذلك أفضلية كانت تعطى لأعمال لها مردودها الجيد، على شـكل عقود قصيرة الأجل لمشروعات لها صفة الاستعجـال. وقد تحدثت إليها مراراً عن ما يمكن أن تعنيه كلمة «ملهم» Inspiring وكيف ولمن. غير أنني شعرت بحماس شديد لكتـاب يتضمـن ما هـو أكثر من مجـرد تلميحات وإرشـادات تعطى بخصوصـ الممارسة وحاولت أن ألقي نظرة متكاملة على عمل المدرسين التعليمي. وعندما تبين لي أن ما كتبته هـذه الزميلـة عن «المحاضريـن المشاركين» في الجامعـة المفتوحة (مثـل Tait, 2000) قد يقضـي على أي فرصـة لإنجاز تأليف كتـاب Inspiring، اقترحت عليهـا تأليف كتاب قد يكون مشابهاً له وفي الوقت عينه يختلف عنه. وهذا ما كان. وغني عن القول إن صوتي ليس صوتهـا. فهـي تود أن تقول أشيـاء لا أستطيع قولها ولست في موقـع يجعلني أقول بعض ما أفعله. وبالرغم من ذلك كله يوجد ذلك الإحساس بأنها هي المؤلف وأنا الكاتب.

لقـد كان جون سكلتـون John Skelton من مطبعة الجامعة المفتوحـة داعماً لنا منذ أول لقـاء جمعـه بجو تيت وحتـى اقتراحي هذا المفصـل. ولولا دعمـه ومساندته ما رأى هـذا الكتـاب النور. أما جون كووان فقد كان واحداً مـن هيئة الحكام في مطبعة الجامعة المفتوحـة، وهـو كاتـب مرمـوق (Cowan, 1998)، وقد أظهـر حماساً شديـداً في دعمه ومساندتـه لي حتى جعلني أعيد كتابة صفحات عديـدة بأسلوب أفضل، والحق يقال لقد كان ذلـك أكثر مما أستحـق. وكذلك كان دافيد بـاوم David Baume الذي أقدر عالياً نصائحه وآراءه السخية.

وجدت المتعة في الكتابة إلى جانب بول تراولر Paul Trowler، أحد الزملاء من جامعة لانكاستر، الذي لم يسهم مساهمة مباشرة في هذا الكتاب إلا أن أسلوب الكتاب قد تأثر كثيراً بتلك الكتابات التي أنجزناها سوية وكذلك العمل الذي في نيتنا إنجازه. والحال ينطبق أيضاً على مانتز يورك Mantz Yorke من جامعة جون مورز بليفربول. إن له أثراً كبيراً في صفحات هذا الكتاب وربما لا يدرك ذلك هو شخصياً لكنه أثر عميق جداً.

ولا بد من القول إن الوقت الذي قضيته في العمل في مكتب تطوير التعليم بمدينة هاليفاكس، نوفاسكوتيا، التابع لجامعة دالهوسي Dalhousie University، وكذلك الوقت الذي قضيته فيما بعد زميلاً لـ Royal Bank بجامعة McGill بمدينة مونتريال قد أثار تفكيري وشجعه ثم اختبره عندما نظمت دورات لتطوير المعلمين وعملت على تعميق معرفتي بالمؤلفات المنشورة في أمريكا الشمالية والممارسات هناك. وهذا ينطبق أيضاً على الزمن الذي قضيته في جامعات هونغ كونغ. ففي تلك المناسبات عمل كل من ألينوش ساروريان ورون سميث، وسينثيا ويستون وهيلين ونغ وألان رايت على وضعي أمام التحديات ومساعدتي على التفكير بصورة أفضل.

إن مشاعر التقدير التي أتحدث عنها هي نظرة تمهيدية لبعض الأفكار التي يتضمنها هذا الكتاب. وعلى وجه الخصوص أهمية الأصدقاء الذين منهم يتعلم المرء ويتحدث إليهم ويشعر بالراحة في صحبتهم، وأهمية الزمالة والتعاون، بصرف النظر عن المسافات، ولعل الأهم في هذا كله ذلك المثل القائل إن للمشاعر أهميتها عند الكتابة، وأقول أيضاً، إن لها أهميتها أيضاً في التعليم.



# الباب الأول

## الأشخاص والأزمان والأماكن

إنــه مــن السهل الافتراض إن كون المرء معلماً جيــداً هي مسؤوليــة شخصية، تعتمد علــى قدرته في التحضير والإعداد الجيدين، وعلى جودة حديثه وقراءته للكتب التي تدور موضوعاتها عن التعليم، وحسن استعماله للتقنية المناسبة، وعلى كثرة ابتساماته وقدرته في إعطاء التغذية الراجعة الحساسة إلى الطلبة، وما إلى ذلك.

وهذا الافتراض معقول وفيه شيء من الصحة، فالتعليم الجيد يعتمد فعلاً على الفرد ذاتــه، والفصــول الستة الأولى من هــذا الكتاب تحتوي الكثير مــن المقترحات عن أشياء يمكــن أن يفعلهــا المرء لتعزيز وتحسين عملــه التعليمي. لكنه لا يعتمــد على الفرد وحده، بــل الفــرد في المجتمع. وسبب ذلك في أحد جوانبه وأؤكد في جانب واحد فقط، أن التعليم ليســ مجرد أداء يقدم أمام الطلبــة. إنني أستخدم كلمة «التعليــم» Teaching وأقصد بهــا جميع الأنشطــة المتضمنــة للتخطيط والتحضــير وغيرها التي يقوم بهــا المدرس في عملــه لمساعــدة الطلبة في تعلمهم. وطبقاً لهذا المعنى للكلمة، فــإن معظم العمل التعليمي يحــدث جراء التواصل مع الطلبة. وهذا العمل من وراء الكواليس هو عمل مشترك بمعنى أن الأداء داخــل غرفــة الصف ليســ كذلك لأن أعمال تصميم المقــرر والبرنامج وخطط التقويم وترتيبات تقويم الوحدات الدرسية، والقرارات الخاصة بالموارد وسياسات القبول والتعليم، على سبيل المثال، هي أنشطة تعليمية تشارك فيها فرق العمل. (أستخدم كلمتي «المقرر Course» و«الوحدة الدرسية Module» بمعنى واحد، واستخدام كلمة «البرنامج» لأعني المنهاج الدراسي الكامل المؤدي إلى درجة علمية).

وبرغــم أن أفعالنا وتفكيرنا ومشاعرنا هي جميعــاً من الأعمال الفردية، إلا أننا أيضاً نعمــل ونفكر ونشعر فيما له علاقة بنصوصــ مكتوبة نتبادلها مع الآخرين. والأشياء التي

نعرفها عن كون المرء مدرساً في التعليم العالي هي في معظم الأحوال معرفة شخصية وبالتأكيد تستند إلى أفكار مشتركة عن ماهية التعليم وماهية التعليم العالي، وهي أفكار قد تتباين بين قسم وآخر أو بين الآن وغداً. إن توقعاتنا من حيث كوننا مدرسين، والممارسات التي نسلم بها جدلاً دونما مناقشة، وما نعتقده عن ما هو خير وجيد تتأثر جميعاً بالبيئة التي نكون فيها. ففي إحدى البيئات يسهل على المرء أن يكون مدرساً جيداً ذلك أن الممارسات الاعتيادية تجعل الجميع يدرسون جيداً. وفي تلك الأقسام يحتاج المرء إلى موهبة غير صحيحة لكيلا يعلّم جيداً. وفي أقسام أخرى قد يبذل المرء جهوداً جبارة لكي يعلّم جيداً مع أنه من السهل جداً له أن يوفر كل تلك الجهود عبر نشر المعلومات والكثير من الاختبارات. إن كون المرء مدرساً جيداً هو الحديث عن مهارة شخصية وضعت في بيئة غنية بأشياء تقدم على النحو المناسب.

إن التفكير المترافق مع نظريات الأشياء المركبة يكشف عن شيء من مضامين هذا المنظور المتعلق بالارتباطات. فإذا كان التعليم نتاج تفاعل بين الفرد والبيئة (الاجتماعية) وإذا كان الأفراد هم أنفسهم تلك التفاعلات بين التاريخ والبيولوجيا والثقافة والتفكير والعواطف الداعية للتبدلات من بين أشياء قد تتضمنها هذه التفاعلات، عندئذ تكون (آ) المخرجات غير ممكن التنبؤ بها إلى حد ما و(ب) تكون التدخلات أيضاً دون نتائج مؤكدة. من هذا المنطلق يتضمن هذا الكتاب الكثير من المقترحات عن التعليم الجيد لكن أثر أي من هذه المقترحات على الفرد في أي بيئة غير محسوم ذلك أن الذي يحدث هو أمر ناتج عن تفاعلات معقدة لا يمكن التنبؤ بنتائجها على نحو دقيق على المستوى الفردي. وهذا يعني بعبارة أخرى إن صيرورة المعلم معلماً جيداً، مثله في ذلك مثل التغير التربوي والاجتماعي عموماً، ليس عملاً أكيداً وإنما هو محاولة للتصرف الجيد في ضوء ما نفهمه نحن مما تقوله الخبرة والبحوث بخصوص ما هو متوقع عموماً بأن يصبح عاملاً محفزاً. وتكراراً للفكرة، نؤكد إن صيرورة المدرس كمدرس جيد ليس مجرد إنجاز فردي، بل هي عملية اجتماعية وشخصية في آن معاً.

# مقدمة

إن كتاباً مثل هذا الكتاب كان ينبغي أن يكون من تأليف جو تيت Jo Tait من الجامعة المفتوحة. فبعد أن شاركت في إعداد كتاب عن إحدى هواياتها التي شغفت بها، وهي التعلم المستقل (Tait and Knight, 1996) أرادت أن تؤلف كتاباً عن العمل التعليمي في قطاع التعليم العالي من منظور شخصي بحت، وكان العنوان Inspiring Higher Education. لكن الكتاب لم ير النور والسبب في ذلك أفضلية كانت تعطى لأعمال لها مردودها الجيد، على شكل عقود قصيرة الأجل لمشروعات لها صفة الاستعجال. وقد تحدثت إليها مراراً عن ما يمكن أن تعنيه كلمة «ملهم» Inspiring وكيف ولمن. غير أنني شعرت بحماس شديد لكتاب يتضمن ما هو أكثر من مجرد تلميحات وإرشادات تعطى بخصوص الممارسة وحاولت أن ألقي نظرة متكاملة على عمل المدرسين التعليمي. وعندما تبين لي أن ما كتبته هذه الزميلة عن «المحاضرين المشاركين» في الجامعة المفتوحة (مثل Tait, 2000) قد يقضي على أي فرصة لإنجاز تأليف كتاب Inspiring، اقترحت عليها تأليف كتاب قد يكون مشابهاً له وفي الوقت عينه يختلف عنه. وهذا ما كان. وغني عن القول إن صوتي ليس صوتها. فهي تود أن تقول أشياء لا أستطيع قولها ولست في موقع يجعلني أقول بعض ما أفعله. وبالرغم من ذلك كله يوجد ذلك الإحساس بأنها هي المؤلف وأنا الكاتب.

لقد كان جون سكلتون John Skelton من مطبعة الجامعة المفتوحة داعماً لنا منذ أول لقاء جمعه بجو تيت وحتى اقتراحي هذا المفصل. ولولا دعمه ومساندته ما رأى هذا الكتاب النور. أما جون كووان فقد كان واحداً من هيئة الحكام في مطبعة الجامعة المفتوحة، وهو كاتب مرموق (Cowan, 1998)، وقد أظهر حماساً شديداً في دعمه ومساندته لي حتى جعلني أعيد كتابة صفحات عديدة بأسلوب أفضل، والحق يقال لقد كان ذلك أكثر مما أستحق. وكذلك كان دافيد باوم David Baume الذي أقدر عالياً نصائحه وآراءه السخية.

وجدت المتعة في الكتابة إلى جانب بول تراولر Paul Trowler، أحد الزملاء من جامعة لانكاستر، الذي لم يسهم مساهمة مباشرة في هذا الكتاب إلا أن أسلوب الكتاب قد تأثر كثيراً بتلك الكتابات التي أنجزناها سوية وكذلك العمل الذي في نيتنا إنجازه. والحال ينطبق أيضاً على مانتز يورك Mantz Yorke من جامعة جون مورز بليفربول. إن له أثراً كبيراً في صفحات هذا الكتاب وربما لا يدرك ذلك هو شخصياً لكنه أثر عميق جداً.

ولا بد من القول إن الوقت الذي قضيته في العمل في مكتب تطوير التعليم بمدينة هاليفاكس، نوفاسكوتيا، التابع لجامعة دالهوسي Dalhousie University، وكذلك الوقت الذي قضيته فيما بعد زميلاً لـ Royal Bank بجامعة McGill بمدينة مونتريال قد أثار تفكيري وشجعه ثم اختبره عندما نظمت دورات لتطوير المعلمين وعملت على تعميق معرفتي بالمؤلفات المنشورة في أمريكا الشمالية والممارسات هناك. وهذا ينطبق أيضاً على الزمن الذي قضيته في جامعات هونغ كونغ. ففي تلك المناسبات عمل كل من ألينوش سارويان ورون سميث، وسينثيا ويستون وهيلين ونغ وألان رايت على وضعي أمام التحديات ومساعدتي على التفكير بصورة أفضل.

إن مشاعر التقدير التي أتحدث عنها هي نظرة تمهيدية لبعض الأفكار التي يتضمنها هذا الكتاب. وعلى وجه الخصوص أهمية الأصدقاء الذين منهم يتعلم المرء ويتحدث إليهم ويشعر بالراحة في صحبتهم، وأهمية الزمالة والتعاون، بصرف النظر عن المسافات، ولعل الأهم في هذا كله ذلك المثل القائل إن للمشاعر أهميتها عند الكتابة، وأقول أيضاً، إن لها أهميتها أيضاً في التعليم.



# الباب الأول

## الأشخاص والأزمان والأماكن

إنــه مــن السهل الافتراضــ إن كون المرء معلماً جيــداً هي مسؤوليــة شخصية، تعتمد علــى قدرته في التحضير والإعداد الجيدين، وعلى جودة حديثه وقراءته للكتب التي تدور موضوعاتها عن التعليم، وحسن استعماله للتقنية المناسبة، وعلى كثرة ابتساماته وقدرته في إعطاء التغذية الراجعة الحساسة إلى الطلبة، وما إلى ذلك.

وهذا الافتراض معقول وفيه شيء من الصحة، فالتعليم الجيد يعتمد فعلاً على الفرد ذاتــه، والفصــول الستة الأولى من هــذا الكتاب تحتوي الكثير مــن المقترحات عن أشياء يمكــن أن يفعلهــا المرء لتعزيز وتحسين عملــه التعليمي. لكنه لا يعتمــد على الفرد وحده، بــل الفــرد في المجتمع. وسبب ذلك في أحد جوانبه وأؤكد في جانب واحد فقط، أن التعليم ليســ مجرد أداء يقدم أمام الطلبــة. إنني أستخدم كلمة «التعليــم» Teaching وأقصد بهــا جميع الأنشطــة المتضمنــة للتخطيط والتحضــير وغيرها التي يقوم بهــا المدرس في عملــه لمساعــدة الطلبة في تعلمهم. وطبقاً لهذا المعنى للكلمة، فــإن معظم العمل التعليمي يحــدث جراء التواصل مع الطلبة. وهذا العمل من وراء الكواليس هو عمل مشترك بمعنى أن الأداء داخــل غرفــة الصف ليســ كذلك لأن أعمال تصميم المقــرر والبرنامج وخطط التقويم وترتيبات تقويم الوحدات الدرسية، والقرارات الخاصة بالموارد وسياسات القبول والتعليم، على سبيل المثال، هي أنشطة تعليمية تشارك فيها فرق العمل. (أستخدم كلمتي «المقرر Course» و«الوحدة الدرسية Module» بمعنى واحد، واستخدام كلمة «البرنامج» لأعني المنهاج الدراسي الكامل المؤدي إلى درجة علمية).

وبرغــم أن أفعالنا وتفكيرنا ومشاعرنا هي جميعــاً من الأعمال الفردية، إلا أننا أيضاً نعمــل ونفكر ونشعر فيما له علاقة بنصوصــ مكتوبة نتبادلها مع الآخرين. والأشياء التي

نعرفها عن كون المرء مدرساً في التعليم العالي هي في معظم الأحوال معرفة شخصية وبالتأكيد تستند إلى أفكار مشتركة عن ماهية التعليم وماهية التعليم العالي، وهي أفكار قد تتباين بين قسم وآخر أو بين الآن وغداً. إن توقعاتنا من حيث كوننا مدرسين، والممارسات التي نسلم بها جدلاً دونما مناقشة، وما نعتقده عن ما هو خير وجيد تتأثر جميعاً بالبيئة التي نكون فيها. ففي إحدى البيئات يسهل على المرء أن يكون مدرساً جيداً ذلك أن الممارسات الاعتيادية تجعل الجميع يدرسون جيداً. وفي تلك الأقسام يحتاج المرء إلى موهبة غير صحيحة لكيلا يعلّم جيداً. وفي أقسام أخرى قد يبذل المرء جهوداً جبارة لكي يعلّم جيداً مع أنه من السهل جداً له أن يوفر كل تلك الجهود عبر نشر المعلومات والكثير من الاختبارات. إن كون المرء مدرساً جيداً هو الحديث عن مهارة شخصية وضعت في بيئة غنية بأشياء تقدم على النحو المناسب.

إن التفكير المترافق مع نظريات الأشياء المركبة يكشف عن شيء من مضامين هذا المنظور المتعلق بالارتباطات. فإذا كان التعليم نتاج تفاعل بين الفرد والبيئة (الاجتماعية) وإذا كان الأفراد هم أنفسهم تلك التفاعلات بين التاريخ والبيولوجيا والثقافة والتفكير والعواطف الداعية للتبدلات من بين أشياء قد تتضمنها هذه التفاعلات، عندئذ تكون (آ) المخرجات غير ممكن التنبؤ بها إلى حد ما و(ب) تكون التدخلات أيضاً دون نتائج مؤكدة. من هذا المنطلق يتضمن هذا الكتاب الكثير من المقترحات عن التعليم الجيد لكن أثر أي من هذه المقترحات على الفرد في أي بيئة غير محسوم ذلك أن الذي يحدث هو أمر ناتج عن تفاعلات معقدة لا يمكن التنبؤ بنتائجها على نحو دقيق على المستوى الفردي. وهذا يعني بعبارة أخرى إن صيرورة المعلم معلماً جيداً، مثله في ذلك مثل التغير التربوي والاجتماعي عموماً، ليس عملاً أكيداً وإنما هو محاولة للتصرف الجيد في ضوء ما نفهمه نحن مما تقوله الخبرة والبحوث بخصوص ما هو متوقع عموماً بأن يصبح عاملاً محفزاً. وتكراراً للفكرة، نؤكد إن صيرورة المدرس كمدرس جيد ليس مجرد إنجاز فردي، بل هي عملية اجتماعية وشخصية في آن معاً.

في هـذه الفصول الستة للباب الأول سـوف نعرض للبحوث التي أجريت عن البيئات التـي فيها يعمل الأسـاتـذة الأكاديميون (هيئة التدريس) ويحاولـون أن يكون تدريسهم يسـير نحـو الأفضل، وعن مـا الذي يشجعهم علـى الاستمتاع بهـذا التدريس وما الذي يثبـط عزائمهـم. وسوف نمهـد في هذه الفصول أيضـاً لبعض الأفكار عـن كيفية تعلم هـؤلاء الأساتذة ليعلّموا، وكيف يمكن أن يتعلموا كيـف يعلّمون على نحو أفضل. ثم يتبع هذه الأفكار نقاط تؤخذ بنظر الاعتبار عن ما الذي يعنيه أن يكون المرء عضواً جديداً في الهيئة التدريسية، وعن كيفية استدامة المزيد من الحماس للتعليم، وعن مضامين ذلك الموقع الهامشي للأساتذة غير المتفرغين Part-time teachers.

هـذا وقـد اتبعـت في الفصول الأول وحتـى التاسع أسلوبـاً ونمطاً شائعـاً حيث أبدأ بتوصيـف موقفـي والنقاط الرئيسـة التي أود التأكيـد عليها. ويتبع ذلـك بعض البنود المطولـة المتضمنة عرضاً أكثر منهجية للبحوث يمهـد السبيل أمام استكشاف لمضامين الممارسـة النشطة. أمـا الفقرات ما قبل الأخـيرة فتتضمن بضع أفـكار عن المزيد من التفصيـل ثم تأتي نهاية الفصل حيث أشير إلى بعضـ المراجع التي أقترحها للمطالعة لأولئـك الذين يرغبون بمعرفة المزيـد. ولا يسعني إلا أن أقول مع أن كتابتي هذه موجهة إلى أساتـذة في التعليـم العـالي، إلا أن بعضـ الأشياء التي أقترحهـا لا يمكن إنجازها دون دعـم مـن قادة البرامـج أو رؤساء الأقسـام أو عمداء الكليات، وهـذا بدوره يعني أن بعضـ البنـود موجهـة إلى أولئك القـادة في المستوى المتوسط أكـثر مما هي موجهة إلى الأساتـذة وحدهـم. وكما أن جمهور القراء متنوع، فـإن صوتي كذلك يتنوع. كذلك فإن خلاصـات البحوث والخبرات والتجـارب وتداعياتها وضعـت بأسلوب عملي، لكن بعض البنود الأخرى هي أكثر حرية وأكثر شخصانية. وأنا عندما أجري مراجعة لبحث معين أفضل استخدام المصطلحات الفنية، سيما وأن بعضها من مثل التقويم «التشكيلي Formative» والتقـويم «التجميعي Summative» هـي مصطلحات ذات معنى مفيد ولا يستطيـع المـرء اجتنـاب استخدامهـا، وبعضهـا الآخر مثـل المعرفـة «التصريحية Declarative» والمعرفة «الإجرائية Procedural» فهي مصطلحات تستخدم كثيراً في

بعض فروع المعرفة مثل الفلسفة وعلم النفس على وجه الخصوص وتفيد في جعل البحث مستنداً إلى تفكير جيد. وهنالك مصطلحات أخرى مثل «المتاحات Affordancers» و «التغذية Feedout» فقد جاء استخدامها لأنها تتيح لي أن أعبر عن فكرة معينة بصورة أكثر تميزاً. لكن هذه اللغة الفنية لا تظهر بوضوح حين يتعلق الأمر بمضامين البحوث من أجل الممارسة.



# الفصل الأول

## أثناء العمل في التعليم العالي

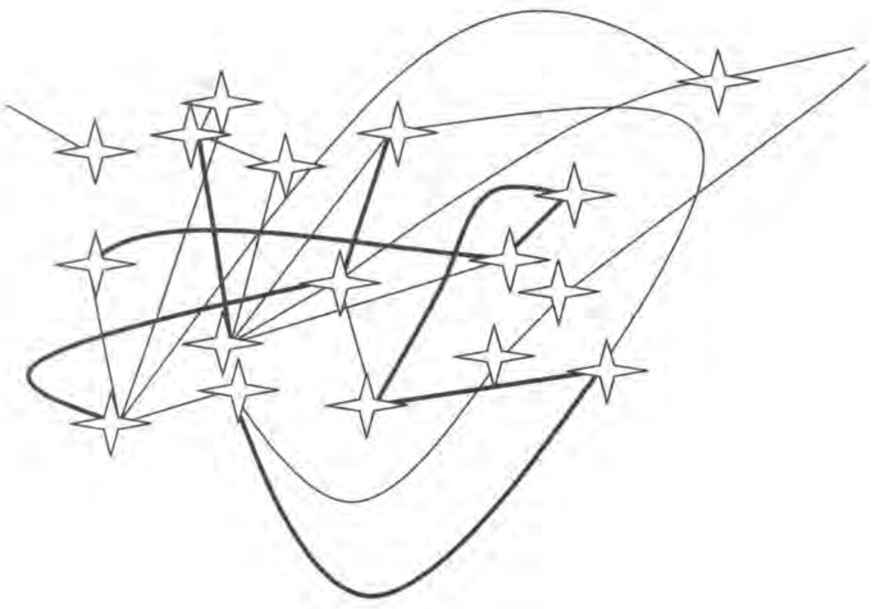
### الموقف

إن الحديث عن كون المرء مدرسًا في التعليم العالي هو حديث عنك أنت، وعن بيئة عملك وعن بيئاتك البعيدة عن عملك. والموقف الذي نتحدث عنه هو أن كل واحدة من هذه البيئات تؤثر في الأخرى. وعلى سبيل المثال تؤثر بيئاتك البعيدة عن عملك في الطريقة التي بها يبدو عملك في نظرك. فإذا رجعنا إلى البحوث المتعلقة بالتوتر الذي يشعر به المرء في مكان عمله، نجد أن براينر (Briner, 1997, 63) يقول نقلاً عن الأشخاص الذين لهم صلة بإعطاء الرأي والمشورة بخصوص التوتر الناجم عن المهنة: «تشير الدلائل المحدودة المتاحة لنا أن مصادر المصاعب عند عملائنا مردها عموماً إلى الحياة خارج بيئة العمل». غير أن تقديم الرأي والمشورة بخصوص الحياة خارج عن موضوع هذا الكتاب، لكن استبعاده لا يقصد به الإشارة إلى أن ما يحدث خارج نطاق العمل هو منظومة مغلقة ليست لها صلة به. بل إن التفاعل بينهما أمر معترف به عموماً، إنما نعود إليه طالما أنه يساعدنا في تكوين فهم أفضل لتجربة أن يكون المرء معلماً في التعليم العالي.

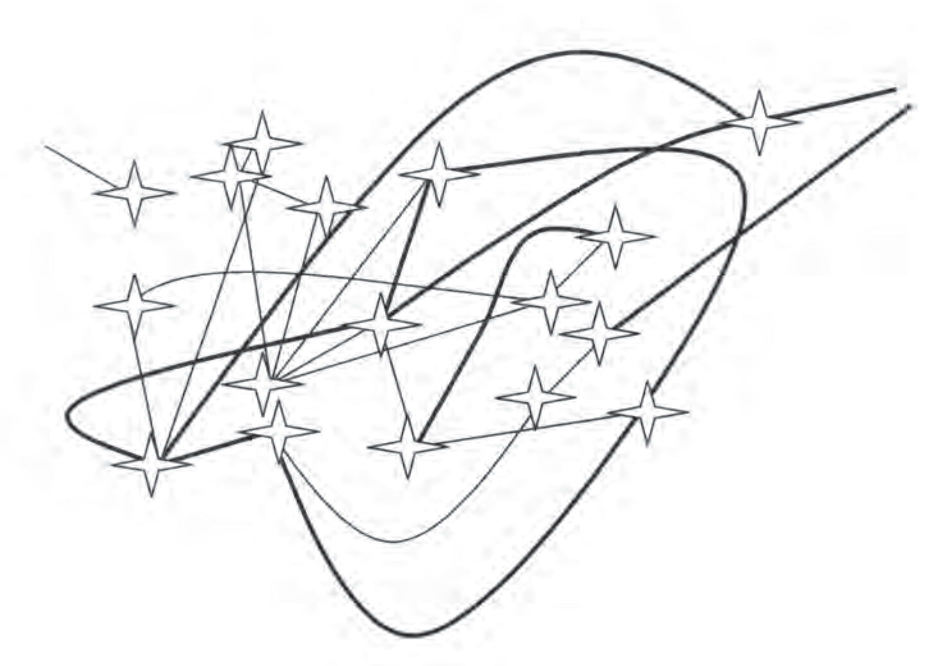
بل إن العمل الأكاديمي هو الموضوع الرئيس لهذا الكتاب. ونحن ننظر إليه على أنه شبكة من التوقعات والمهام والاتصالات. وكون المرء مدرسًا هو جزء من هذه الشبكة علماً بأن عملية انتقاء هذا الدور الواحد للدراسة هو أمر صنعي مثل اختيار المرء لعمله مع إبقاء أمور الهوية والأمور الشخصية ومنظومات اللاعمل في خلفية المشهد. وبصرف النظر عما إذا كان التدريس ينعش ويعزز البحوث أم أن البحوث تدعم التعليم أم أن الاثنين يتنافسان مثلما يتصارع حيوانان وضعا داخل كيس، فالتعليم والبحوث متصلان

ببعضهما في شبكة تضمهما معاً مثلما هما متصلان بالإدارة والرعاية والتقدم والارتقاء الذاتي وغير ذلك من الوظائف الأكاديمية الأخرى.

إذن، التعليم هو شبكة عنكبوتية من الاتصالات والأنشطة والمعتقدات وكل ما شابه ذلك. ولو شئنا أن نمثل هذه الشبكة بمخطط بسيط فسوف تبدو كما في الشكل 1-1، حيث النجوم تمثل عناصر العمل التعليمي التي تتضمن المعتقدات والتفاهمات والنشاطات والإجراءات. أما الخطوط فتدعوك لتتخيل بعض تلك التوصيلات العديدة جداً بين العناصر، حيث الخطوط شديدة السواد تبين التوصيلات التي «اشتدت سخونتها» بسبب الاستخدام المتواتر حتى لتبدوا أنماطاً آلية لردة فعل تجاه مهمة معينة قيد الإنجاز. وفي هكذا مخطط للأشياء نجد التوصيلات ثنائية الاتجاهات علماً بأن الأنماط ذات الاتجاه الأحادي هي التي يجري تعلمها. أما الشكل رقم 1-2 فيبين العناصر نفسها إنما وضعت في مجموعة مختلفة من التوصيلات القوية بسبب تغير المهام. ومن ناحية أخرى يبين الشكل رقم 1-3 هذه المجموعة من العناصر ذات التداخلات المتعددة في التدريس وتوصيلاتها بمنظومات عمل أخرى مثل الإدارة، ثم مع التوصيلات بمنظومات أخرى أيضاً يبينها الشكل رقم 1-4. غير أن هذه المنظومات ديناميكية من حيث (آ) عدد العناصر ذات العلاقة بالتغيرات الحاصلة على مر الزمن وطبقاً للمهمة والسياق، (ب) ومن حيث العناصر التي تتلف أو تتنحى وتخرج من المنظومة، (حـ) ومن حيث العناصر الجديدة التي تدخل المنظومة حين تتشكل توصيلات جديدة. وهذا يعني أن الرسم التخطيطي لا يوضح الديناميكية التي تجعل المنظومات التوصيلية منظومات تعلم. وهذا بدوره يعزز الفكرة العامة القائلة أنه برغم من كون الناحية التحليلية ملائمة لاستجلاء بعض جوانب التعليم كما لو كانت كيانات مستقلة ومنفصلة عن بعضها إلا أن مبدأ التوصيلات هذه (Dennett, 1991; Boden, 1991) والتفكير في إطار المنظومات الإنسانية (Lukmann, 1995) تدلنا على اتجاه التعقيد نحو فهم العملية التعليمية على أنها أكثر من، مثلاً، مجموعة من النصائح التي تجدي نفعاً.



**الشكل 1-1**: منظومة توصيلات



**الشكل 1-2**: العناصر نفسها إنما عبر توصيلات ذات أوزان مختلفة من أجل غاية أخرى

يتنـــاول هذا الفصل العمل التعليمي ويربطه بخبرة العمل عموماً، لكن هذا لا يعني أن خبرتنــا من حيث كوننا مدرســين تحددها بيئات العمل التي نعمل فيها. لكنها وبكل تأكيد ذات صلة بالوسائل التي عبرها نكتسب خبرة في كوننا مدرسين وأساتذة وأفراداً لكنها لا تحدد أو تقرر تلك الخبرات (Halford and Leonard, 1999; Webb, 1999).

## النقاط الرئيسة

1- العمــل المهني التخصصــي، بما في ذلك العمــل الأكاديمي، يشهــد تغييراً في العالم بأسره.

2- أثر التغيرات الهيكلية ليس أثراً واحداً على الإطلاق.

3- قد تعرض التغيرات للمخاطرة تلك المكافآت النفسية التي تحفز وتستحث العديد من هيئة التدريس.

4- ولكــن قد يكون أمام الأفــراد بعض الخيارات بخصوص النواحي التي بها قد تؤثر التغيرات فيهم.

5- التصرفــات المحلية، وبخاصة على مستوى الأقســام الجامعية، قد تصون وتحمي المكافآت النفسية أمام تغيرات هيكلية غير مرحب بها.

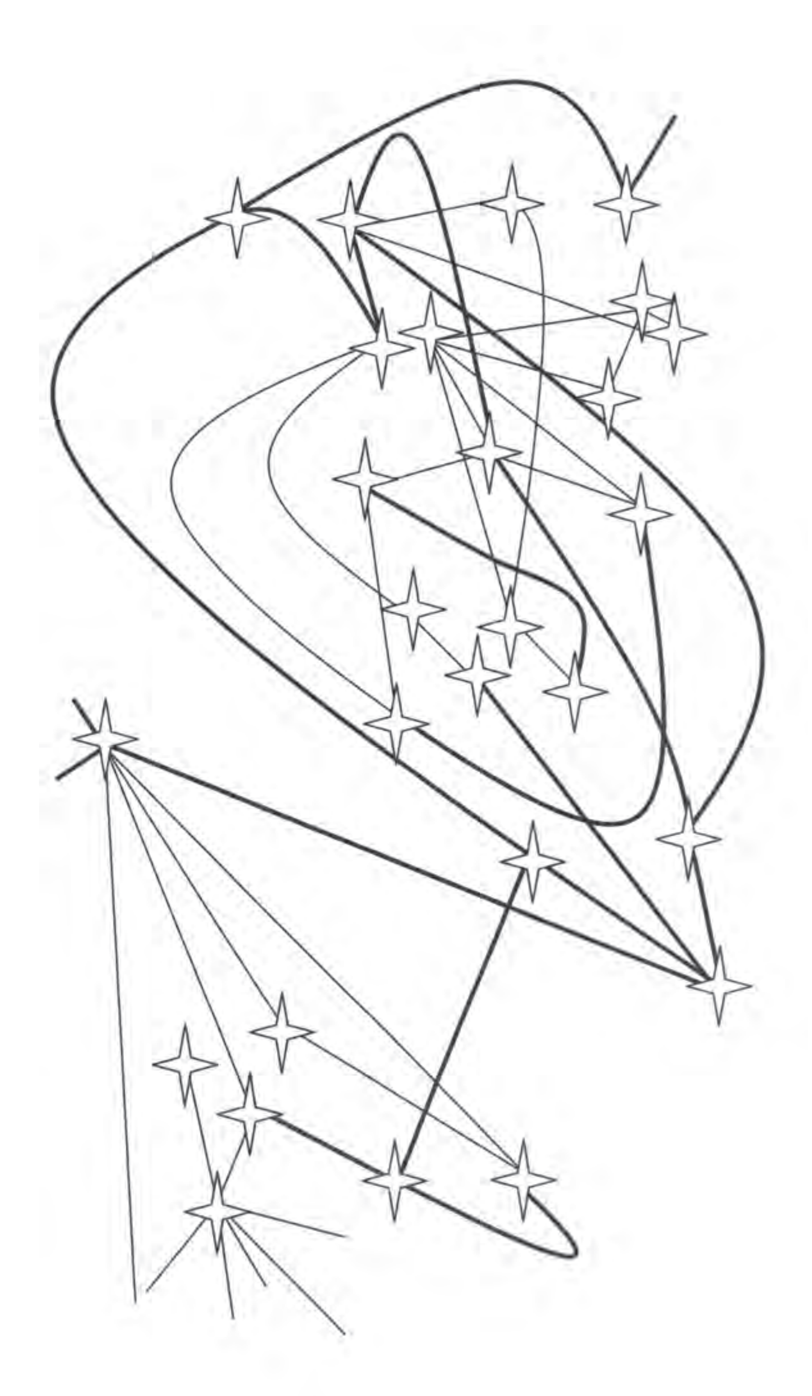
## البحث

### خبرات تزايد الصرامة في العمل

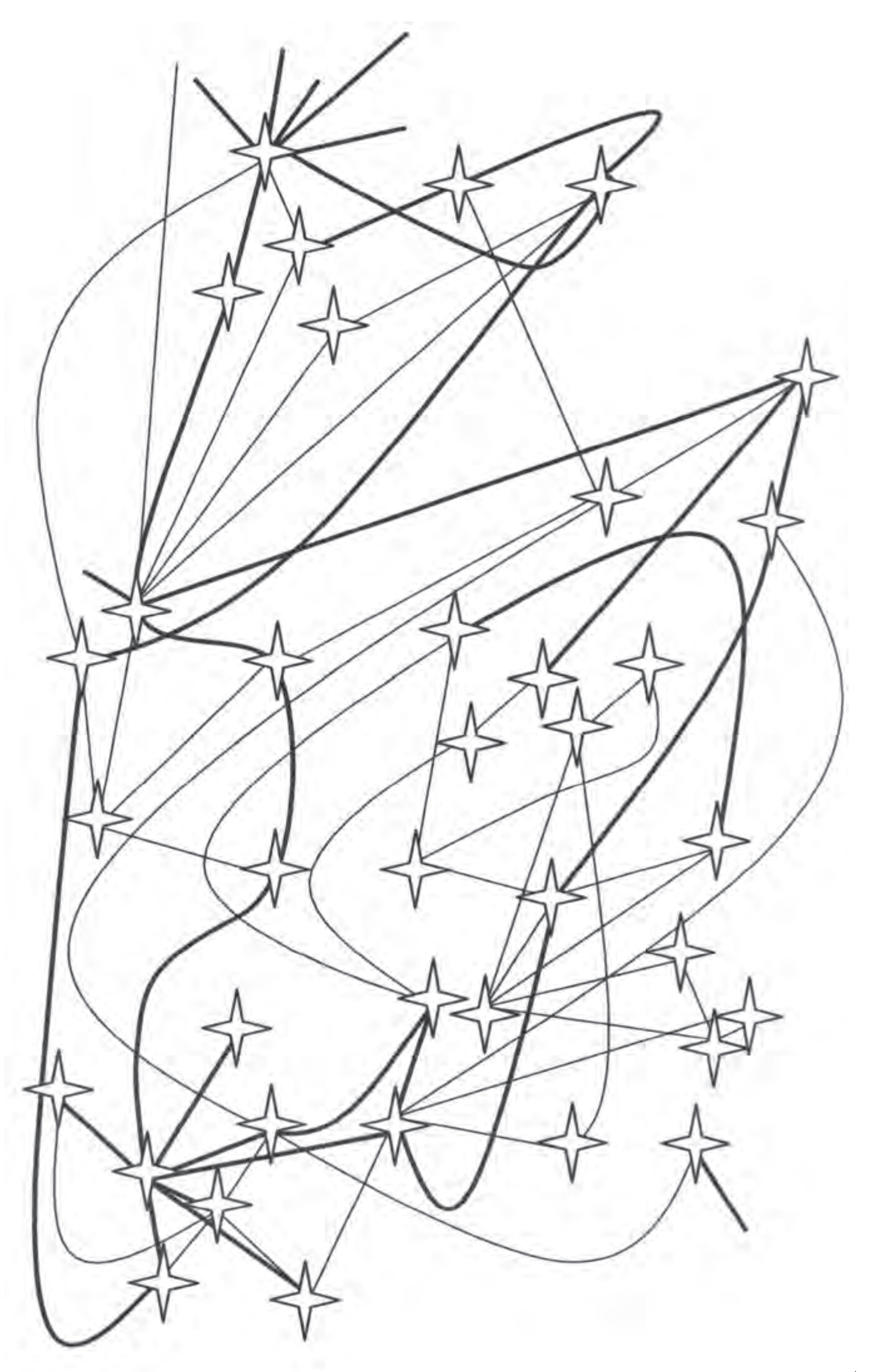
شهــدت نهايــة القرن الماضــي تغيرات في العمــل وعلى وجه الخصوصــ عمل الطبقة الوسطــى. وفي هــذا الإطــار يقــوم ليدبيــتر (Leadbeater, 1998) توصيفــاً موسعاً عن التغيرات التي تترافق مع تطور اقتصادات المعرفة. وفي عام 1998 تحدث سينيت (Senett, 1998) عن التآكل والاضمحلال الناتج في الشخصية التي يرجع أسبابها إلى بيئات العمل الجديدة المتسمة بأعمال لأجل محدد وفي معظم الأحوال تكون دون تفرغ للعمل، وهو أمر

يفرض مطالب أكبر وأكثر سرعة وأشد كثافة. وقد رأى، كما رأي غيره من الباحثين، أن العديد من الأعمال التي كانت تقوم بها الطبقة الوسطى قد ذهبت إلى أفراد لديهم المعارف والمهارات الضرورية فقط ولديهم أيضاً النوع المناسب للشخصية. ومع انتهاء القرن كان النجاح في سوق العمل يحتاج إلى العمل العاطفي للتسويق الذاتي وما يرافق ذلك من المهارات الشخصية مثل طلاقة اللسان في محادثة الأشخاص والتقمص العاطفي والوعي بالذات والحماس والمرونة ومراقبة الذات. هذا وقد رسم (Gee and Lankshear 1997) صورة مشابهة لتلك المطالب التي تفرضها «الرأسمالية السريعة» على العاملين وعلى أساليب الخطاب التي يتبعونها.

في عام 1999 ذكر ويب Webb في كتابه المنشور في ذلك العام أن نحو 5.8 مليون شخص كانوا يعملون في ميادين التعليم والطب والرفاه والوظائف الحكومية في المملكة المتحدة. وقال أيضاً إن عملهم هذا قد تغير عما كان عليه، فقد أصبحوا يخضعون أكثر للرقابة والتوجيه، والثقة فيهم أصبحت أقل من السابق، ومراقبتهم في أعمالهم ازدادت، وإذا كان عملهم في السابق يعتمد على المعاملة بالمثل وعلى التعاون، فقد حل محل ذلك علاقات السوق والانعزالية والمنافسة. وبات طاقم متزايد من المديرين (ومعظمهم من الذكور) يحاولون الآن تنسيق قوة العمل (المكونة في معظمها من الإناث) مستخدمين في سبيل ذلك القيادة الإدارية الصارمة القديمة وخطاب الرقابة المتسم بمواصفات العمل الشديدة وقوانين الممارسة والتفتيش ومؤشرات الأداء الرقمية. وإلى جانب ذلك كان ثمة توقعات مخجلة إزاء العمل بوحي من الضمير والإكثار في العمل والافتراض بأن العجز عن تطبيق أفضل الممارسات يجب أن يرجع في أسبابه إلى فقدان الكفاءة أو الالتزام عند الموظفين. والجدير ذكره أن ثمة عدداً لا بأس به من التحليلات البريطانية المماثلة للإدارة (Glynn and Holbeche, 2000) وبما له صلة بالتعليم في المدارس (Bottery, 1998; Helsby, 1999) والعمل الاجتماعي (Balloch et al, 1999) والعمل في القطاع العام عموماً (Exworthy and Halford, 1999).



**الشكل 1-4**: منظر مبسط للتفاعل بين ثلاث منظومات



الشكل 1-د: منظر مبسط للتفاعل بين منظومتين

كما نشرت الصحف تقارير عديدة تشير تنبؤاتها إلى أن مستويات التوتر آخذة بالارتفاع في جميع المهن التي تعمل بها الطبقة الوسطى، حتى الحياة الأكاديمية التي كانت تعد فيما مضى ميداناً للعمل الأقل توتراً، قد قيل عنها إنها مسببة للتوتر لأعداد متزايدة من أساتذة الجامعات (Fisher, 1994; Currie, 1996; Soliman and Soliman, 1997; Doyle and Hinde, 1998). وفي هذا الإطار يتحدث أساتذة الجامعات كثيراً عن تزايد ساعات العمل وعن المزيد من أوراق الامتحانات التي تحتاج للتصحيح وعن ازدياد التوقعات بخصوص نشر البحوث وطباعتها وخدمة المجتمع (أنظر على سبيل المثال Blackburn and Lawrence, 1995; Thorsen, 1996; McInnis, 2000). فهذه التغيرات قد تؤثر سلباً في حياة الأساتذة الذين كان تعيينهم منذ البداية للتعليم وقد يتجمعون في جامعات جديدة. أما المثال الذي يسوقه رامزدن Ramsden من استراليا فهو إشارة إلى أن العديد من أساتذة الجامعات مقلون في نشر أبحاثهم وهذا بحد ذاته إشارة إلى المستويات المتدنية لأنشطة البحوث، حيث تشير ما أورده من إحصاءات إلى ما يلي: «في مطلع تسعينيات القرن الماضي لم يعمل ثلاثة أرباع من استطلعت آراؤهم في الجامعات القديمة على نشر أي كتاب، وأن 60 بالمئة لم يسهموا في كتابة فصل واحد من كتاب، وأن 20 بالمئة لم يكتبوا مقالة واحدة» (Ramsden, 1998b: 357).

وفي السياق ذاته أشارت دراسة استطلاعية لأساتذة الجامعات أصدرها معهد بحوث التعليم العالي HERI إن 25.3 بالمئة من أساتذة الجامعات في الولايات المتحدة قالوا في عام 1998 – 1999 إنهم لم يقضوا ساعة واحدة من الأسبوع في البحوث و/أو الكتابات العلمية بالمقارنة مع ما نسبته 20 بالمئة في عام 1989 – 1990 (Sorcinelli, 2000: 17). أما الباحثون الأقل نشاطاً فقد يرون الطلب على القيام بالبحوث شيئاً يعرض للخطر تفوقهم في التعليم وبأنه هجوم على هوياتهم الشخصية (Lucas, 1994; Bailey, 1999). أما الأكثر نشاطاً فقد تقيدهم عوالم الأداء المستدام والشهرة، وهذا بحد ذاته يعني في معظم الأحيان إبرام عقود ثانوية للتعليم مع عمال أكاديميين مأجورين يمكنهم، وليكون ذلك مفهوماً جيداً، أن يعلّموا على نحو جيد جداً.

ويقـول أساتذة الجامعـات أيضاً إنهم حاليـاً يتعاطون مع مجتمع طلابـي أكثر تنوعاً (Upcraft, 1996) و/أو أقـل مقـدرة (McInnis, 2000) في منهـاج دراسي يقسم ويوزع في وحـدات دراسيـة عديـدة ويتميـز بازديـاد الخيـارات (Gaff and Ratcliff, 1996; Blackwell and Williamson, 1999). أمـا التذمـر مـن قلة الموارد فيـكاد يكون داءاً مستوطنـاً. وهم يجعلون العمل كثير المطالب عندما يقـود العمل بوحي الضمير الأساتذة للحفـاظ على أفضل الممارسات دون تلك الموارد التي تجعل الممارسة الأفضل عملاً سهلاً ويسـيراً. وفيما عدا ذلك، يتعـين عليهم أن يكافحوا كثيراً ليقومـوا بالعمل مثلما يريدون إنجازه. يقول ماك إينيس (McInnis, 2000) إن نحو 30 بالمئة من الذين استطلع آراءهم في استراليا والبالغ عددهم 1554 في عام 1999 قالوا إن الافتقار إلى أحدث التجهيزات والتقنيـة يعوق عملهم، في حين كان هـذا الرقم حوالي 22 بالمئة في عام 1993. وقال نحو 64 بالمئـة مـن الذين استطلعت آراؤهم في عام 1999 و36 بالمئـة في عام 1993 أن المعوق في عملهـم التدريسي هو الأعـداد الكبيرة من الطلبة، وهذا وجه آخـر لمحدودية الموارد. وحيـث إن الجامعـات قد غدت حالياً أكثر تحكماً إدارياً فـإن الأساتذة يرون أنفسهم أقل مهنيـة وموضـع ثقة أقل من السابق، وتـزداد محاسبتهم، ويقضـون المزيد من الوقت في الأعمـال الكتابية الورقية. فالإشراف الإداري «المتشـدد» يعطي هذه المهام «التي هي من وراء الكواليـس» أهميـة غير مـبررة في نظر العديد من الأساتذة. وهـذا العمل لا يختلس الوقـت فقط من أنشطة يحـب الأساتذة القيام بها (مثل البحـوث والتعليم) بل ويضيف أيضـاً إلى ذلك انتشـاراً واسعاً للمهـام والاجتماعـات والأدوار (Altbach and Lewis, 1996; Currie, 1996). وتتفاقـم الخـبرات في التشديد - أي تزايـد الأعمال التي تشتد كثـيراً تعقيداتهـا وتتزايد الأدوار التي يتعين عليهم القيام بهـا - وذلك عبر اضطرارهم للقيـام بعمل يعـد إبعاداً لهم عن القيـام بعمل رئيس وهام هم يسعـون له ونقصد بذلك التدريـس والبحـث العلمي. وهكذا نجد المزاعم القائلة بأن ذلـك العمل الخفي من شأنه أن يحسّـن عمليتي التعليم والبحوث قلما تجد مـن يقبل بها من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات.

إلى جانب ذلك كله نجد من يقول إن المؤسسات قد باتت «شرهة» تطلب المزيد ودون أن تولي الاهتمام الكافي بالإنسان الذي يعمل فيها. وفي استطلاع للرأي أجراه مارتن (Martin, 1999) شمل 160 أستاذا جامعياً في بريطانيا وأستراليا قال 88 بالمئة منهم إنهم لا يشعرون بأنهم يقدرون حق قدرهم. وما يثير الاهتمام أيضاً أن نحو 77 بالمئة من القادة يشعرون بهذه المشاعر نفسها. أضف إلى ذلك أن قوة العمل من المتفرغين للتعليم قد أخذت «تشيخ» (Karpiak, 1997). وبالتأكيد يوجد أساتذة هم في منتصف حياتهم المهنية ولديهم الحيوية والنشاط للتعليم (Walker and Quinn, 1996; Andre and Frost, 1997) ولكن، ثمة آخرون يواجهون الركود أو التشكيك (Karpiak, 2000). وحين استطلعت آراء الأساتذة تبين أن الشعور بالتغرب والعزلة (Everett and Entrekin, 1994) والتوتر النفسي يتزايدان، ذلك أنه بالإضافة إلى التقارير التي تحدثت عن التوتر النفسي المشار إليها آنفاً، فإن مشاعر التغرب والعزلة أو على الأقل الشك والريبة في الإدارة لم تخل منها التقارير (Fourie and Alt, 2000; Newton, 2000) التي وصفتها بأنها ردة فعل متوقعة تجاه محاولات إدخال التغيير وتجاه المعتقدات السائدة بأن الإداريين يحاولون إدارة مؤسسات التعليم العالي وفق شروطهم الخاصة ولغاياتهم غير الأكاديمية. وأخيراً لا بد من القول إن المطالب الشرهة تؤثر بخاصة في الأساتذة من الإناث (Caplan, 1994; Chilly Editorial Collective, 1995) وكذلك في الأساتذة من الأقليات. فهي لا تكتفي بالتمثيل غير المتكافئ لهؤلاء المستويات الدنيا من الرواتب والوضعية (Doyle and Hind, 1998) وفي عقود للتوظيف يبرمونها تكون أقل أماناً، بل ويدعون أيضاً للقيام بأعمال خدمية غير متكافئة (Tierney and Bensimon, 1996).

وحيث إن لغة الخطاب في السوق صارت تطبق في ميدان التعليم العالي فقد بات الأساتذة وعلى نحو متزايد مجبرين على الاهتمام بالمنافسة وإدارة المشهد، وكذلك بجوهر التعليم والبحوث. وأحد أوجه اقتصاد السوق المطبق في التعليم العالي يتمثل في تزايد حالات العمل العرضي في التعليم، إذ تشير الإحصاءات إلى نحو 60 بالمئة من مدرسي المرحلة الجامعية في الولايات المتحدة و40 بالمئة منهم في المملكة المتحدة

ليســوا من الأساتذة الجامعيين المتفرغين والمثبتين. وقــد أبدي شكوكي بهذه الأرقام لكن الرسالــة العامة واضحة وأثق بها. وهذا يعنــي أن عدداً لا بأس به من الأساتذة، وأغلبهم مــن الإناث، يضطرون للقيــام بأعمال لأجل قصير أو لجزء مــن الوقت وفي الوقت نفسه يحاولــون الحصول على موقع يتفرغون للعمل فيــه ويسير بهم نحو التثبيت. ويوجد حالياً عــدد مــن هؤلاء العاملين المؤقتين أكــثر مما يوجد وظائف شاغــرة، ولهذا نجد الإحباط سائداً. في غضون ذلك تحدثت التقارير عن فقدان روح الزمالة في التعليم العالي عموماً (Tompkins, 1992). لم يعــد ثمــة وقــت كاف للمناسبــات الاجتماعيــة، حيــث يقضي الأشخاص القليل من أوقاتهــم في الجامعة لأن عملهم التعليمــي يعتمد على عقود تحدد الأجــر بساعة العمل أو لأنهم يجــدون بعض الانقطاعات التي قد تزعج جداولهم الزمنية المضغوطــة. إن الإشراف الإداري «المتشدد» يشكل خطراً على روح الزمالة والتعاون، ففي أفضــل الحالات يستخدم هذا النوع من الإدارة لفظة «الزمالة المرسومة» (Hargreaves, 1994) حــين يوضــع الأفراد قسـراً في جماعات لإنتاج خطط بخصوص أولويات كان قد قررهــا إداريون كبــار. وهكذا نجد أن فرصــة تبادل الرأي ومناقشــة الممارسات الجيدة والتحــدث عن مشــكلات في التعليم والتعلم قــد ضاعت وأن شبــكات الدعم العاطفي قد باتت سيئة التنظيم.

غــير أن المهــم الآن أن يحصــل تعديل في تلــك الصــورة الكئيبة من ناحيتــين. أولاً، لهــذه التغييرات آثــار متفاوتة. فمثلاً ذكر نحو 77 بالمئة مــن أساتذة علم النفس الذكور البالــغ عددهم 312 ونحو 74 بالمئة من الإناث في استطلاع أجراه دويل وهند عام 1998 (Doyle and Hind, 1998) أن أنصبــة عملهــم الإداري قد ازدادت كثيراً وهذا يعني أن نحــو 23 و26 بالمئة على التوالي أشــاروا إلى عدم وجود تغيير في هذا الصدد. وثانياً، إن أي تغيــير موضوعي في ظروف العمــل يكتسب معنى له يكون عادة مقترناً بعناصر أخرى في منظومــات علاقات الأفراد. إن توقعات الفرد بخصوص العمل والأهداف والنظريات الذاتية وعلامات النوع والصحة ومسؤوليات الرعاية وكذلك العرق ووضعية العمل نفسه والعمر هي جميعاً بعض العناصر التي تتداخل في طرق فهم واختيار التغيرات الموضوعية

في بيئة العمل. تدرك المنهجية الديناميكية للمنظومات بأن التغييرات في مكان العمل تميل عادة لأن يكون لها آثار عامة متوقعة وأن هذه الآثار قد تكون غير متوقعة على الصعيد الفردي لأن معانيها الخاصة تنشأ عبر تفاعل هذه التغييرات مع عناصر أخرى في الشبكة. أما التغييرات واسعة النطاق في مكان العمل فلها آثار تبدو حاسمة. وهذا يعني شيئين. قد تعني من جهة بأن التغييرات يمكن أن تكون مزعجة إلى حد ما وذلك اعتماداً على المؤثرات المهدئة للعناصر الأخرى في المنظومات. وهذا بدوره يعني أن خبرة التشديد قد تتأثر بالقسم الأكاديمي للأستاذ الجامعي ونظرياته الذاتية وتوقعاته وما شابه ذلك. ومن جهة قد تعني أن الأثر لأي مداخلة، مثل محاولة جعل القسم الأكاديمي مجتمعاً للممارسة يتصف بالمزيد من روح الزمالة والتعاون، قد يجد ما يخفف في عناصر لم تتغير ضمن منظومات صنع المعاني.

**التحفيز للعمل**

في دراسة أجراها ماك إينيس عام 2000 (McInnis, 2000) وجد أنه في المرحلة الواقعة بين عامي 1993 و1999 انخفض مستوى الرضا العام لدى أساتذة الجامعات الأسترالية بعملهم من 67 إلى 51 بالمئة. وأضاف إلى ذلك نحو 56 بالمئة قولهم إن عملهم مصدر توتر نفسي شديد لهم. يبدو أن هذه الصورة معروفة جيداً في البلدان الناطقة بالانكليزية حيث تسمع أقوالاً من مثل «ليس أمام العديد منا أي خيار سوى البقاء في المهن الأكاديمية، أما الآخرون فلديهم». ومع ذلك يقول ألتباخ ولويس (Altbach and Lewis, 1999 : 48): «برغم أن التغييرات والتقلبات التي تعرضت لها هذه المهنة قد كانت كثيرة إلا أن الأساتذة لم يفقدوا روحهم المعنوية العالية. وقد لوحظ أن نحو 60 بالمئة أو أكثر في جميع البلدان عدا ثلاثة منها (من أصل أربعة عشر بلداً) يتفقون في الرأي بأن هذه هي عينها المدة ذات الإبداع والإنتاج في حقول عملهم» وإنني أقترح أربعة حلول لهذا التناقض الظاهري. أولاً: يقول ألتباخ ولويس (Altbach and Lewis, 1996 : 13): «إن الكثيرين يتحدثون عن سرور فكري يجدونه في عملهم»، وهو سرور يحسون به في نشاطهم البحثي. ثانياً، وجد بلاكبرن ولورنس (Blackburn and Lawrence, 1995)

أن معظم أساتذة الجامعات في الولايات المتحدة يرغبون لو أنهم يقومون بعمل تعليمي أقل قليلاً لكنهم يعربون عن تأكيدهم للرغبة في التعليم. وقد أظهرت استطلاعات الرأي أن العمل التعليمي المباشر وجهاً لوجه هو مصدر السرور بالرغم من أن جاذبيته قد تضاءلت بسبب الأعداد المتزايدة من الطلبة في الصف الواحد والطلبة الذين لم يهيئوا التهيئة الكافية ونقص الموارد والأعمال الورقية والتخطيط ومقتضيات المحاسبة والمساءلة ... إلخ (Doyle and Hind, 1998). وثالثاً، يجد العديد من أساتذة الجامعات «فسحات» جيدة في أوقاتهم لمتابعة اهتماماتهم الخاصة. وعلى سبيل المثال أظهرت دراسة إثنوغرافية لجامعة انكليزية أن وراء تلك الحالة المتردية في مختلف النواحي توجد رواسب مهمة للاستقلالية ولثراء العمل والتطور (Trowler, 1998). ورابعاً، للعمل في الجامعات مكافآته العاطفية. يقول كاربياك في كتابه المنشور عام 2000 (Karpiak, 2000) في معرض حديثه عن دعوة أساتذة الجامعات الذين بلغوا منتصف العمر لزيادة الاهتمام والمجتمع والإبداع والشعور والقبول بأن بعضهم بالرغم من ذلك ينساقون نحو الأزمة والركود.

وهذه صورة لدوافع داخلية المنشأ نحو العمل، وصورة لأشخاص يحصلون على مكافآت نفسية من عملهم. لعلهم يرغبون بأن يرضوا عن مستويات رواتبهم وعن احتمالات الترقية وعن السبل المتبعة في الإدارة (العوامل الصحية) إلا أنهم يشعرون بالرضا والسرور بالإنجاز في ذاك التحدي الفكري المتمثل بالبحوث، ويشعرون بمتعة التعليم وبالجودة العاطفية لمجموعات الممارسة التي يعملون فيها (عوامل تحفيزية). فالمكافآت النفسية وفرص الشعور بالإنجاز وتحقيق الذات في مكان العمل هي المصادر الرئيسة للتحفيز عند أساتذة الجامعات. يروي دويل وهند (Doyle and Hind, 1998) أن زهاء 582 من أساتذة علم النفس في التعليم العالي قد أظهروا مستويات عليا من الدوافع داخلية المنشأ بالعمل وفق السلالم النموذجية للقياس. وبالرغم من أن الأساتذة قد يشعرون بالإحباط جراء نقص الموارد والرواتب الضئيلة والإشراف الإداري «المتشدد» والوضعية المتدنية، إلاّ أنهم وعلى نحو رئيس غير راضين حتى ولو تحسنت تلك العوامل (الصحية) (Evans, 1998). ويذهب هاغريفز (Hargreaves, 1998)

بهـذه الأفـكار إلى ما هو أبعد مـن ذلك فيشير إلى تلك المحـاولات لتعزيز جودة التعليم عـن طريق توصيف عمـل معلمي المدارس بمزيد من التفصيل وطلـب المزيد من الوثائق عن السياسات والممارسات وباستخدام منهجيات المحاسبة المطبقة في الإشراف الإداري «المتشدد» في محاولة لضمان التوافقية فيجازف بالتربية والتعليم لأن المعلمين حينئذ لن يجـدوا من السهل الحصول على المكافآت النفسية المعنوية التي تجعل عملهم جديراً بما يقومون به من جهد. لكن الشيء الباعث للقلق أن هذه المحاولة سوف تؤدي إلى مشكلات في التوظيف والاحتفاظ وفي كبت الإبداع والمرونة والعناية التي تعد العناصر ذات الأهمية البالغة في المهن التي يعمل فيها الأشخاص.

ومـا دام معلمـو المدارس وأساتذة الجامعات يجدون فسحـة من الوقت لعمل يشعرون بالسـرور فيه وما دام هؤلاء يجدون المتعة في التعليـم المباشـر وجهاً لوجه، وفي التفاعل مع زملائهم وفي التعليم العـالي وفي العمل التعليمي، فإن التغييرات التي تجعل مكان العمـل أكـثر تحدياً ستجد لهـا فرصة جيدة في القبـول ذلك أن الأسـاتـذة سوف يظلون يشعـرون بشيء من السيطرة والمكافأة. ولكن، وكما يقـول هارغريفز، يوجد خطر يتمثل بأن تقود الإصلاحات إلى حالة توجه الأفراد نحو أنشطة خارجة عن اختصاصهم وتنفذ في الخفـاء ولا يحبونها وقد لا تتيح لهم الحصول على تلك المكافآت النفسية المعنوية التي يسعـون لهـا في عملهم العلني بعيـداً عن الكواليس ويحبون الحصـول عليها. وفي معرض حديثهـم عن المدارس، قال مـاك كولوش وزمـلاؤه (McCulloch et al, 2000 : 83) ما يلي:

«في مواجهة ذاك التغيير الثابت والمفروض وإجراءات المحاسبية المحفوفة بالأخطـار... قد يعـرف المعلمون اليأس... يرون أنفسهـم ضحايا يكادون لا يستطيعـون وضع أنماط عملهم أو يجدوا المكافـأة والثواب فيه. وتلك السلبية وخيبـة الأمـل والمواقـف الدفاعيـة الناجمة عن ذلـك التي يُظهـرون عبرها التشككية والتعويقيـة والغضب لا تفضي إطلاقاً إلى تعليم مدرسي جيد... بل تفضي إلى التوتر النفسي وفقدان النشاط في أكثر الاحتمالات».

وبالطبع يواصل الأفراد برغم خيبة أملهم القيام بعملهم الأكاديمي، وقد يجد بعضهم ما يحفزه للعمل في مكافآت عرضية خارجية المنشأ، ولكن بما أن العمل المهني يتطلب عملاً غير روتيني في إصدار حكم الخبير فهو عمل يزدهر وينمو بالإبداع وبالحدس البدهي والديناميكية والتبصر العميق وغير ذلك من الصفات التي تتولد عن الالتزام النابع من السرور وليس عن دوافع خارجية المنشأ.

وسوف نتوسع في الحديث عن التحفيز والدوافع في العمل في الفصل الرابع. فقد تحدثنا بما يكفي في هذا المقام لنؤكد بأن الدوافع عند الأساتذة تتعرض للمخاطر جراء تغييرات تحدث في عالم العمل عموماً وفي مؤسسات التعليم العالي على وجه الخصوص. إن هويتهم المهنية في كونهم مدرسين قد تكون سريعة التأثر بصفة خاصة لأن التعليم في معظم الأحيان، وليس دوماً، يأتي في مرتبة بعد البحوث، ولأن الكثير من التغييرات التي تحدثنا عنها في الفقرات السابقة تطال بقوة الأنشطة المتعلقة بالتعليم. أو بمعنى آخر، تتمثل إحدى الوسائل في إعادة التعريف الإستراتيجي للعمل الأكاديمي في اجتناب الكثير من التغييرات عن طريق التركيز على البحوث، وفي محو العمل التعليمي من هوية المرء المهنية. ولكن، ومع أن التغيرات البنيوية قد لا تحبذ التزاماً بالتعليم إلا أنني أريد أن أشير إلى أنه من الممكن للأفراد، وبخاصة من يعملون في أقسام علمية، أن يعلموا جيداً وأن يستمتعوا بعملهم هذا. وما يؤكد زعمي هذا تقرير بحثي مختصر عن الراحة الذهنية للأستاذ الجامعي.

### الراحة الذهنية والفكرية لأساتذة الجامعات

يقول إدورثي في كتابه المنشور عام 2000 (Edworthy, 2000) إن التوتر في الكليات التعليمية الإضافي Further education قد يكون ناجماً عن نقص في الموارد أو جداول زمنية مزدحمة، أو طلبة يثيرون المشكلات أو انقطاع التواصل بين «الإدارة» والآخرين، وربما عن بعض الممارسات التمييزية ووجود أشخاص لم ينالوا مكافآت على إنجازاتهم، وكذلك الاجتماعات، وغرف العمل المشتركة، وأماكن وقوف السيارات، وإلغاء المكافآت

النفسيــة جراء العمل الجيد مع الطلبة. قد تكون في معظمها صحيحة وتنطبق في التعليم العــالي. ولكن برغــم أن هذه الظروف والأحوال تؤثر في حصــول خلل وظيفي ذهنـي على مستوى الجماعة أو على المستوى الأكبر من ذلك، إلا أنها ليست العامل الحاسم في تقرير الراحــة الذهنيــة أو الخلل الوظيفي الذهني لــدى الفرد الواحــد. إن للهيكليات والبيئات أثرهــا كذلك لكن الأشخاص يعتمدون إجمالاً على ما يختزنونه من نصوص ومخططات، ومــع ذلك لهم أساليبهم المختلفة في التعايشــ مع البيئة وذلك كله بفضل سيرهم الذاتية وتوقعاتهم وضعهم الشخصي وتصرفاتهــم. لذلك، فإن «آثار الظروف والأحوال المسببة للتوتر ليست واحدة في جميع الأحوال ذلك أنها تعتمد على الاختلافات الفردية من حيث الشخصيــة –علــى سبيل المثال، النمــط الخاص بالتحفيز والمعتقدات لــدى أولئك الذين يتعرضون لعوامل التوتر وأسبابه– وكذلك العوامل الأخرى الخارجية التي تصنع فرقاً في الطريقة التي بها يتعايش المرء مع مواقف كهذه» (Lazarus, 1991, 414).

ولنستعرضــ مثــالاً آخر، يعتقــد الكثــيرون أن الأشخاص من صنــف الشخصية (آ) (لديهــم حاجة قوية للسيطرة والإنجاز وروح التنافسية ويبدون العجلة في أعمالهم وعدم الصبر ويميلون إلى المواجهة) هم أكثر عرضة للتوتر من الأشخاص الذين ينتمون لصنف الشخصيــة (ب) الذين يميلــون إلى الدعة والهدوء، وهذا يعنــي أن التغييرات نفسها في شــروط العمل قــد تسبب آثاراً مختلفــة في الأشخاص من الصنــف (آ) والصنف (ب). ومرة أخرى نشير إلى أن مكان العمل هو واحد من البيئات التي بها يعمل الفرد وأثر بيئة العمل له صلة بـ «رأس المال البشري» الذي يستثمره الفرد فيها (Halford and Leonard, 1999). مــن هنا نستنتــج أن بيئة العمل التي لا تفضي إلى الراحــة الفكرية والذهنية قد يكــون لها أثر كبير جداً على الأشخاص الذين يكون العمل مهماً جداً في حياتهم بل وأكبر من الأثر عند الأشخاص الذين ينظرون إلى العمل نظرة مختلفة.

لكــن هــذا لا يعني أننا ننكر أهميــة العوامل البنيوية. فمثلاً قد تضطــر المرأة العاملة في كثــير مــن الأحيان للقيام بعمل مزدوج، موظفة في شركــة أو دائرة حكومية وفي الوقت نفســه تديــر شؤون منزلها، لذا ليســ مستغرباً أن تكون المرأة عرضــة للتوتر (Thorsen,

1996). ومـع ذلك نجـد مؤسسات التعليم العالي وغيرها مـن مجتمعات ممارسة العمل مثل الأقسام الجامعية التي بداخلها، تختلف فيما بينها من حيث المجالات العاطفية التي يمكـن التعبير عنها حيث يتوقع بعضها أن تكون العواطف والمشاعر خفية (Hochschild, 1983) في حـين تسمح غيرها بصدقيـة أكثر (Putnam and Mumby, 1983). وفي هذه النواحـي تعمل جماعـات العمل على التخفيف مـن المتغيرات البنيوية. أمـا على المستوى الفـردي فإن الراحة والهـدوء يترافقان عادة مـع إحساس بالسيطـرة، أي أولئك الذين يشعـرون بأن لديهم درجة مناسبة مـن السيطرة داخل بيئتهم يميلـون للإحساس بتوتر أقـل كثيراً من أولئـك الذين يشعرون بالقليـل من السيطـرة (Fisher, 1994). وفي هذا الإطـار أشار رحيـم وبسينيـكا (Rahim and Psenicka) إن مشاعـر امتلاك السيطرة تتصـل بمدى ما ذكر عن التوتر في حالات ازدياد نصاب العمل في الأدوار. وقد رأى بيري وزملاؤه (Perry et al, 1996) أن الأساتذة الجدد الذين لديهم درجة قليلة من الإحساس بالسيطرة كانوا أقل نجاحاً من زملائهم الذين صنفوا في مرتبة عليا في موضع السيطرة الشخصيـة. غير أن تعريف تورسن (Thorsen) للتوتر يعني ضمناً أن السيطرة محورية، حيث يقول «يعرّف التوتر بأنه ذلك الإحساس الذي يظهر عندما يرى المرء أن المطالب في بيئته تزيد عن الموارد المتاحة لها» (Thorsen, 1996: 472).

وكما أشرنا آنفاً، يوجد أيضاً عنصر ديناميكي في هذا الأمر. تشير بعض البحوث التي أجريـت عن التوتر في مكان العمل إلى حقيقـة أن التغيير مهم بقدر أهمية طبيعة التغيير ذاته (Murphy, 1988; Fisher, 1994). فالقادمون الجدد إلى مكان العمل قد لا يجدون مشـكلات في بعضـ الأشياء مثل تلك التي تزعـج العاملين القدامى الذيـن مروا بأحوال وظـروف مختلفة وقد ينظرون للحاضر عن طريق مصفـاة تفسيرية لمشاعر الحنين إلى الماضـي. وهنا يمكن القول إن التغيرات تؤثر في مستويـات السيطرة التي يراها العاملون القدامى في بيئتهم، وربما يكون لها أثر في احترامهم لذاتهم، ويستنتج ميري في (Murphy, 1988: 324) قائـلاً «مـن الواضـح أن عدم امتلاك المـرء لمشاعر السيطـرة أقل أثراً في حدوث التوتر من امتلاكه لهذه المشاعر ثم فقدانه لها».

وحيث إن بعضهم قد يعزو الأشياء إلى قوى مستقرة خارجة عن سيطرتهم، فيظهرون أنفسهم على أنهم ضحايا (لانعدام الذكاء أو الشخصية الفطرية لديهم، على سبيل المثال) نجد آخرين يفسرون هذه الحالة نفسها في ضوء عوامل قابلة للتغير (مثل عدم الاجتهاد أو عدم التفكير بعناية كافية أو ربما سوء الحظ) سوف تتغير أو بقدرتهم على التأثير فيها (عن طريق الجد والاجتهاد أو التصرف بذكاء أفضل). وهنا تبرز أهمية النظريات الذاتية (Dweck, 1999) التي تربط بين المعاني التي نضعها عن العمل والحياة عموماً. والنظريات الذاتية عند بعض الأشخاص، التي تزداد ترسيخاً عبر نظراتهم المتكررة إلى أنفسهم بأنهم لا يملكون السيطرة أو بأنهم فاشلون قد ترقى إلى مرتبة اليأس عن علم ومعرفة والذي ينظر إليه على أنه يسهم في حدوث التوتر وذهاب الهناءة. يقول سيليغمان (Seligman, 1998) إن التفاؤل شيء يمكن للمرء أن يتعلمه، أو إن النظريات الذاتية، إذا استخدمنا لغة Dweck، يمكن تشجيعها لكي تدعم المثابرة والتفكير الإستراتيجي.

ودعم النزوع لأن يرى المرء نفسه بأن لديه الإمكانات في مواقف تتيح عموماً بعض المساحة للمناورة. والبيئات ذات صفات معينة - لا سيما تلك التي يكون فيها الشخص مركز الثقل، ويحدث فيها التقمص والتفويض، أو تلك البيئات التي يرى الأفراد فيها ما يشجعهم على توصيف الأشياء بعوامل يستطيعون التأثير فيها - قد تفضي إلى تفاؤل قائم على علم ومعرفة ونظريات ذاتية إيجابية ويحققون الإنجاز وتحقيق الذات في مكان العمل.

وهنالك الكثير من الشواهد الدالة على أن كون المرء مدرسًا في التعليم العالي عمل يضعفه تكثيف في الشدة والأهمية غير المرغوبة التي تعلق على العمل من وراء الكواليس والتوقعات التضخمية بالإنتاج البحثي. ومع ذلك تظل للتعليم تلك المكافآت النفسية ذات القيمة العالية، وبخاصة إذا استطعنا أن نجد السبل للحفاظ على السيطرة حين يكون لها أهميتها، ولنعلّم أنفسنا وسائل للتعرف على الأشياء واختبارها تكون إيجابية وليس انهزامية. وهذه النظرة إلى التعليم تختص بالأسلوب والالتزام، كما تخص أيضاً النزاهة ومعرفة الذات والمحاولات المستمرة لتحويل توقعات الآخرين إلى ما هو في فائدتنا. وإلى هذه النواحي في كون المرء مدرسًا في التعليم العالي سوف أنتقل في مناقشتي.

## الممارسات القائمة على علم ومعرفة

سوف نتناول في هذا الجزء من الفصل الاستعارات الخاصة بالارتباطات لاستجلاء كنه الأفكار الخاصة بالممارسات التي من شأنها أن تجعل مكان العمل مناسباً لطبيعة عملنا كهيئة أكاديمية. تعني هذه الاستعارات ضمناً أن الفعل أو التصرف يمكن أن يؤخذ على مستويات عدة - هي المستوى الوطني أو مستوى الولاية أو الإقليم أو مستوى الجمعية الخاصة بالمهنة أو مؤسسة التعليم العالي أو القسم الجامعي في الكلية أو على مستوى الفريق أو الفرد. وقد يتخذ أيضاً أشكالاً عدة تتناول المعتقدات وانعدام المساواة والتكافؤ في الهيكليات والعواطف والممارسات ومصادر التنافر وأسبابه، على سبيل المثال. وينبغي ألا ننسى أن مبدأ الارتباطات يعني ضمناً أن نتائج أي فعل أو تصرف تكون في أغلب الأحوال غير أكيدة ذلك أنه لا يوجد تماثل واحد لواحد بين التغيير في أحد العناصر والتغيير في أي عنصر آخر. وعن طريق إدراكه أن المداخلات في أحد الأماكن داخل منظومة ما قد لا تتصل بعناصر أخرى بطرق قد تفضي إلى النتائج المطلوبة، يتحدث فولان (Fullan, 1999) عن مبدأ أن الفعل في إطار النظام وعبره يشجع التغيير. وهذا يعني أن محاولات تحسين خبرات أساتذة الجامعات في عملهم التعليمي قد تتضمن عملاً على مستويات عدة وبأشكال متعددة. وحتى في هذه الحال فإننا نعلم من نظريات التعقد أن العناصر غير المتغيرة في النظام يمكن أن توصل معاً بطرق تجعلها تخفف من آثار المداخلات وتجذب المنظومة عائدة بها إلى دورات السلوك نفسها إلى حد ما (Knight, 2002d; Chapter 6). وفي هذا الجزء من الفصل كما في الكتاب كله أوجه نقدي إلى تلك المقاربات واسعة الانتشار والفردية نحو جودة التعليم التي تقول إننا جميعاً يمكن أن نكون مدرسين جيدين إذا حصلنا على الرسائل الصحيحة والمناسبة وتصرفنا وفق ما تقوله. فإذا كان الحال كذلك، فهذا يؤدي إلى نتيجة تقول إن التعليم غير الجيد هو عمل فردي وتقصير معنوي قد يكون علاجه في جعل الأشخاص يلتحقون في المزيد من ورشات العمل وأن يأخذوا عملهم التعليمي على محمل الجد. لكنني أقول خلاف ذلك، بأنه إذا كان لا بد من توجيه اللوم لأحد، فالملام هم أولئك الذين يحيكون المؤامرات

داخـل المنظومات لجعل ظهور التفوق أمراً عسيراً جداً، وليس أولئك المدرسين المخلصين والصادقـين في عملهم. وبالطبع يحتاج التعليم الأفضل لأشخاص يتصفون بالعلم الجيد والإرادة الجيـدة والحماسة، وأفـراد يمكن أن يتفوقوا ويتميزوا، لكن التعليم الجيد واسع الانتشـار ويحتاج إلى توقعات وإلى إجراءات وقيادة مـن داخل النظام تحبذ هذا التعليم الجيـد. غير أنني أشرت إلى أنه لا بد من القـول إن بيئات التعليم العالي تغدو وعلى نحو متصاعـد أكثر عدائية للتعليم الجيد. ومن سخرية الأقـدار أن نجد المزيد من الاهتمام موجهـاً وبوقـت واحد نحو تعليـم الأفراد كيف يعلّمـون بطريقة أفضل. لكننـي أجد أحد التفسـيرات لذلك بأن هـذا التطبيع الثابت للحديث عن التطوير المهني للأفراد ما هو إلا لعبـة لتحميل الضحايـا مسؤولية إنقاذ أنفسهم. وقد يعني ذلك ضمناً أن المدرسين يمكن أن يكونـوا أكثر لطفاً مـع أنفسهم عن طريق معرفتهم لحدود ما هم قادرون على تحقيقه بمفردهـم. ولكن ثمة مواقـع أخرى للمداخلة بقصد تحسين جـودة التعليم كما تدل على ذلك نظرة خاطفة إلى الشكل 10-1.

أعتقـد أن الأقسام العلميـة في الكلية هو الموقع الرئيس لتحسـين التعليم، حيث عرّفه رامـزدن (Ramsden, 1998a: 63) بأنه الوحدة التنظيميـة المهمة جداً في الجامعات إذ يقـول: «هنالـك شواهد بأن بيئـة الأقسام العلميـة -بما في ذلك قادتهـا- تؤثر في جودة التعليم والتعلم في الجامعات». ويمكن اعتبار هذه الأقسام «منظومات النشاط» كما يقول بلاكلـر (Blackler, 1993) سيما وأنها الوحدات التنظيمية التي فيها تقرر أنصبة العمل وتنفذ. وهي إلى جانب ذلك المجتمعات التي فيها تستنبط معاني التغيير وتنشأ. والجودة العاطفية للعمل تتكون في جزئيتها داخل أقسام المواد العلمية، وهنالك أيضاً يتعرف المرء (أو لا يتعـرف) علـى مشاعر التوتـر والمتعة وذلك عن طريق توسـط الهيكليات والروتين وثقافة الفرد.

ممـا لا شك فيـه أن الأقسـام العلميـة مرتبطة بمؤسسـة التعليم العـالي وتخضع لإجراءاتهـا كافـة في الميزانيـة وفي السياسـات والمحاسبة. ولكن برغـم ذلك قد نجد

تفاوتاً كبيراً بين الأقسام العلمية في المؤسسة الواحدة من حيث بيئات العمل فيها. فقد وجد أن المواقف والنظريات الذاتية وثقافة العمل في المدارس الثانوية والتعليم العالي على السواء تختلف بين قسم وآخر في المؤسسة ذاتها (Knight and Trowler, 2001). وهذا يعني بعبارة أخرى أن الفعل أو التصرف على مستوى القسم العلمي قد يكون الطريقة الواعدة في محاولة التأثير بالطرق التي بها ينظر إلى الهيكليات على مستوى المؤسسة كافة في حياة الأساتذة العملية. وبهذه الحالة تكون الممارسات المعتمدة على العلم والمعرفة ممارسات محلية في معظمها بالرغم من أن كلمة «محلي» لا تعني «فاقدة الاتصال».

تتضمن المقترحات العملية الآتية حالة للتمييز اقتبستها من الدكتور روب باكمان Dr Rob Backman وهو طبيب متخصص بالأورام في تورونتو ومقدم برامج وممثل هزلي معاً. كان ذات مرة يتحدث عن الطب البديل أمام جمهور من الأطباء وطلبة الطب وقال إن ثمة شواهد بحثية ضئيلة بأن هذا الطب جعل المرضى في حالة طبية أفضل من السابق لكنه أقر في الوقت نفسه أن أربعة من المعالجات البديلة قد حققت نتائج جيدة، ولكن بصرف النظر عن الفاعلية الطبية لهذا الطب البديل فقد جعل المرضى يشعرون شعوراً أفضل ولهذا السبب عينه ينبغي على الأطباء المختصين بالسرطان بما فيهم هو نفسه أن يأخذوا هذا النوع من الطب على محمل الجد. ومن المقترحات العملية التي سوف آتي على ذكرها أدناه يمكن أن تقلل نصاب العمل الموضوعي، وبعضها الآخر له ما يسوغه ذلك أنها تؤثر في الطريقة التي بها نشعر إزاء ما نفعل. يتضمن الإطار 1-1 عشرة مقترحات لأشياء يمكن أن تقوم بها الأقسام العلمية لتخفيف المعاناة في العمل.

**الإطار رقم 1-1: أفعال تتخذ على مستوى القسم للتخفيف من معاناة العمل**

1- تكريس بعض الوقت للتفكير في «الطرق التي بها تفعل الأشياء هنا»، ولماذا هي كذلك. معظم المؤسسات تقوم بأشياء لا معنى لها وتعارض فعل الأشياء على نحو أفضل. فمثلاً، قسم كبير من الوقت ينقضي في تصحيح أعمال الطالب. في حين ثمة من ينادي بخفض عملية التصحيح (Knight, 2000 والفصل 9 من هذا الكتاب).

2- البحث عن الفعاليات الصحيحة والمناسبة. لكن هذا لا يعني خفض وقت الأساتذة اللازم لتدريس مقرر معين، إنما لملء هذا الوقت بعمل جديد.

3- استخدام أنظمة معروفة وبسيطة للأعمال الكتابية. تتمثل إحدى هذه الطرق بافتراض أن هذه الأعمال لن تحتاج لها إلا إذا كان ثم حالة قسرية تثبت العكس.

4- واستطراداً نقول إن محاولة استبدال التفاعلات المهنية محل العمل البيروقراطي والورقي، والثقة بأن الزملاء يفعلون جيداً بطريقتهم الخاصة ما لم يكن ثمة سبب قوي ليكون العمل مستنداً إلى افتراض بأن يكون مستوى الثقة متدنياً.

5- مساعدة موظفي الدعم ليكونوا فاعلين ومؤثرين قدر الإمكان. وهذا يعني، على سبيل المثال، تشجيعهم على إغلاق أبوابهم أحياناً ليتمكنوا من العمل دون أن يقطع عملهم شيء.

6- إدارة الاجتماعات جيداً. يبدو أن هذه النصيحة تتكرر كثيراً حتى ليظن المرء أن ثمة شكاً عما إذا كانت عملية فعلاً.

7- العمل على افتراض أن ساعات العمل الطويلة بأنشطة خاصة بالامتثال للإجراءات (مثل أعمال التصحيح والتحضير للتعليم الأعمال الكتابية والتخطيط للمقرر وكتابة المواصفات وإجراء التقويمات الذاتية) هو دلالة على وجود خطأ في القسم ذاته وليس تقصيراً من الفرد.

8- امتلاك منظومة لتوزيع أنصبة العمل توزيعاً عادلاً يعتمد على معايير معروفة. أما الاستياء فيجعل أنصبة العمل أكثر ثقلاً مما هي في الواقع.

9- رعاية وتشجيع روح الزمالة والتعاون سيما وأن قدراً كبيراً من المعرفة يمكن أن يتعلمه المرء عن طريق تبادل الحديث مع الزملاء. وفي الوقت نفسه يمكن ضمان أمن أكبر عبر التفكير بالمشكلات أو مناقشة المشكلات مع الآخرين. فالزمالة تخفف عبء العمل عبر تحفيز الأفكار الجديدة أما الدعم والإحساس بالانتماء فهي أشياء تسهم في تخفيف مشاعر التوتر عند هؤلاء الزملاء. وتجدر الإشارة بهذا الصدد إلى أن المؤلفين الذين تحدثوا عن المؤسسات الحديثة (من أمثال Hesselbein et al. 1996; Allee, 1997; Goleman, 1998) أشادوا كثيراً بالعمل الجماعي والمساواة والتعاون.

10- مقاربة المطالب والمشكلات الجديدة على نحو روتيني وكأنها أشياء يمكن احتواؤها بطرق ينبغي ألا تسبب إزعاجات كثيرة للقسم. وهذا نوع من التفاؤل المستند إلى العلم والمعرفة على مستوى القسم.

قـد يكون من غير المفيد أن نستفـرد القادة دون غيرهم ونحدد الأشياء التي يمكن أن يفعلوهـا سيما وأن ثمة من يقـول إن القيادة ليست هي كل ما يفعله رئيس القسم ذلك أن الممارسات متوزعة في المنظومات كلها – وهذه هي النتائج الديناميكية للشبكات العنكبوتية للارتباطـات (Knight and Trowler, 2001). ومع ذلـك هنالك أشخاص معترف بهم بأنهـم قادة. وفي هـذا الصدد يضع لايتـوود وزمـلاؤه (Leithwood and colleagues, 1999) عندمـا يتحدثـون عمـا يفعله القـادة الجيدون بعض نقاط المقارنـات المرجعية للممارسات القيادية بحيث تكون حساسة لجودة الحياة العملية، وهي:

1- إن القادة الجيدين يحرصون على توافر وتبادل إستراتيجيات حل المشكلات.

2- إن القـادة الجيـدون يوضحـون ويلخصون ويجمعون مختلـف وجهات النظر بخصوص التقدم.

3- ويحفزون الالتزام بإتمام المهام.

4- ويشجعون الابتكار والتعاون.

5- ويستخرجون المعرفة من أعضاء الفريق كاملة.

6- ويبرزون افتراضاتهم.

7- ويشجعون التعبير عن الآراء المتنوعة والاستفسار الصريح.

8- ويرعون تطوير ووضع التفسيرات المشتركة.

وإني أرى أن النقاط الأربعة الأولى تعني أن القادة يستمعون لما يقوله الزملاء ثم يضعون مختلف «النماذج» معاً على أنها أشياء تحتاج للمزيد من الدراسة. والمثال علـى ذلك حالة فريق عمل طلـب إليه أن يستجيب لطلب يقضـي بإعادة تصحيح أعمال مقرر معين. يبدأ القائد حديثه مع أعضاء الفريق قائلاً إن إعادة التصحيح هـذه لا يقصد بها إعادة تقييم العلامة التي وضعها المصحح الأول، إنما يمكن أن تكـون استلهاماً لحديث مهني عن إنجاز الطلبة في حقل معين أو مهمة معينة وعن الطريقة الأنسب للتوصل إلى درجات وآراء بخصوص التحسن. وإن وضعت المهمة

في هكذا إطار تصبح جديرة بالجهد المبذول وأسهل إدارة. ثم يقدم القائد مسودة إرشادات وبروتوكولات للتصحيح الثاني للأوراق بغية المناقشة والدراسة. وعلى هذا النحو تصل المشكلة التي ربطت بعض الأقسام العلمية بعقد عديدة سريعاً إلى نهاية في الوسط الجامعي دون أن تترك شعوراً بأن عبئاً جديداً قد فرض. فهذا القائد الذي أضاف الابتكار والإبداع إلى طلب الجامعة بأن يقوم القسم باعتماد نظام تقويم الأساتذة قد أسهم في جعل الابتكار والتعاون وإتمام المهمة ومحاولة حل المشكلة مسألة ممارسة عادية. أما النقاط الأربعة الآتية التي يعرضها لايتوود Leithwood فهي تتصل مباشرة باستحضار روح الزمالة وتجسيد ذلك الرأي السائد بخصوص تطوير علاقات بيئية لدى الأفراد تستند إلى الاحترام والثقة المتبادلين والتسامح بالتقصير من غير سوء نية. أما الملاحظة التي أجدها تنطبق على تلك النقاط الثمان كلها فهي إن التحسن عملية بطيئة وتدريجية وليس مسألة تغيير الجذور والفروع. لذلك فإن القادة يكونون قادة جيدين عندما:

9- يدركون ويقرون بأن للزملاء سيرهم الذاتية المتباينة ويجلبون أشياء مختلفة للتفكير فيها ويتعلمون بأسرع أو أبطأ من غيرهم ولديهم احتياجات مختلفة.

10- ويعلمون أن المرء يتعلم من الخطأ وهذا يعني أن الأخطاء التي لا ترتكب عن سوء نية مقبولة بل ومرغوبة.

11- يقبلون أن أفضل طريقة لتعلم الأشخاص هي عندما لا يكون إحساسهم بذاتهم عرضة للخطر وهذا يعني أن منهجية التصدي والمجابهة لها مساوئها وأن الاحترام هو المهم.

إن هذه الأفكار التي تتحدث عن القيادة تخفي وراءها نظرة شمولية للأشخاص والعمل. وقد تضمنها جميعاً ملخص لمقرر عن التطوير المهني كان محور دورة تدريبية قدمها ماك لويد وجيننغز عام 1990 لصالح شركة IBM (المملكة المتحدة) (McLeod and Jennings, 1990: 69). وقد تضمن «ظاهرة الجشتالت* للعمل ونظرية التأويل الشخصي والصور الموجهة المثيرة للعاطفة والفلسفة الصينية وعلوم التركيب النفسي واستخدام الجانب الأيمن للدماغ». ورغم أن القادة قلما يجرؤون على التصرف العام أمام الملأ استناداً إلى

رؤيـة للأشخاص بمقدار 360 درجة على أنهم منظومات مـن المشاعر والتفكير لها كيانها وأفعالها، فإننا قد نفيد أنفسنا من فعل ذلك. ويتضمن الإطار 1-2 نحو 14 فكرة.

**الإطار رقم 1-2: أشياء يمكن أن يفعلها الأفراد للتخفيف من معاناة العمل**

1- أنظـر إلى العمل لساعات طويلة على أنـه إشارة تدل على انعدام الكفاءة وليس علامة للتميز. يقول كامبل ونيل (Campbell and Neill, 1994) إن ساعات عمل معلمي المدارس في بريطانيا قد تكون شاهداً على ممارسة مهنية ضعيفة في بعض البلدان الآخرى.

2- بعـد أن تنظـر إلى مقدار الوقت الذي ستقضيـه في العمل المطلوب منك فعله (واذكـر أن عملاً تعليمياً في الكواليس يكون عـادة أقل مرضاة للنفس من التعليم التفاعلـي) حاول تخصيص وقـت تقريبي للمهام الفرديـة، قد تكون علـى سبيل المثال مراجعة لكتاب جديرة بالوقت الذي تستغرقه قراءة الكتاب بالإضافة إلى وقت للتأمل وساعتين للكتابة. إن كتابة تعليقات عن مقالات يمكن أن يخصص لها وقت مقداره خمس دقائق لكل تعليق إذا قيدت نفسك بالنقاط الرئيسة، واستعرض رسائل بريدك الالكتروني سريعاً فيما عدا تلك التي لها أهميتها إلا إذا كنت مشغولاً كثيراً حين يكون من المفيد حذفها دون أن تقرأ.

3- فكـر مـراراً واكتب كثـيراً. قد يجد الكثـيرون منا أنفسهم يبذلـون جهوداً مضنية في محاولـة الكتابة وقد يضيعون الكثير من الوقت في ذلك. ويحضرني بهذه المناسبة رأي لإحدى الروائيات تقول إنها ألفت كتابها مـن ثـم وكل ما تبقى لهـا أن تضع الكلمات في صفحات الكتاب. غير أن الكتابـة تصبح سهلة حين نعلم ما نريـد قولـه. وإنني أجـد أن وقت السفر، وبخاصة حـين الذهاب إلى العمل، هو من أفضـل الأوقات لكتابة المسودة. يقول بويس (Boice, 1992) حين يتحدث عما توصل إليه في بحوثه إن الأكاديميين الجدد الذين حققـوا نجاحاً هم أولئـك الذين كانوا على الأرجح يكتبـون يومياً تقريباً. لهذا فإنني أنـوي أن أكتب كلما مشيت عندما أصل إلى المكتب.

4- حـاول الحصول علـى تعليقات بخصوص المسودات الأولى للمواد التعليمية، وليس على المنتجات التي قاربت علـى الانتهاء. ويمكن توفير الكثير من الوقت إذا عمل الآخرون على تحديد الأشياء التي تحتاج للتغيير قبل أن تبذل المزيد من الجهد لكي تجعلها تبدو بصورة جيدة. وعموماً فإنه كلما قل عمل دافع «كن كاملاً» وكلما كان طبيعياً وسهلاً طلبنا للنصح من زملائنا الموثوقين الذين يقرؤون الأعمال نفسها كان ذلك أفضل.

5- كـثرة الممارسـة الأكاديمية تولد ولعاً بجمع البيانات علماً أنه غير معروف أن عملاً كثيراً يمكن إنجازه بها. ولكن لماذا نضع بيانات التقويم ومحاضر الاجتماعات وغيرها ونحتفظ بها؟

6- حاول أن تتعلم أسلوب «اللمسة الواحدة». وهذا يعني معالجة رسائل البريد الالكتروني والمذكرات والرسائل فور وصولها وبخاصة إذا كان تناولها لا يستغرق إلا دقائق معدودة. أما البديل لذلك، وهذا ما لا أوافق عليه، فيتمثل في تكويم تلك الأوراق وتجاهلها إلى أن يأتيك التذكير السابع بها. أعتقد أننا جميعاً لدينا زملاء يتقنون فن ذلك الجانب المظلم لقوة تخفيض الشغل.

7- إحسم أمرك بخصوص كم من الوقت يجدر تكريسه لاجتماع ما وغادر الاجتماع حالما ينتهي هذا الوقت. هنالك الكثير من الاجتماعات التي لا تستحق الوقت الذي تخصصه لها، واحفظ ماء وجهك عن طريق مشاركة قوية التعبير وإلكترونياً مقدماً.

8- قل «لا».

9- إذا كان الطلبة يتعلمون من بعضهم قدم الرأي للآخر وأعط معلومات للآخر وبذلك يمكنك توفير الوقت. في الفصل التاسع سوف يتبين أن هذه ممارسة جيدة في تعلم الطلبة إن أحسن استخدامها.

10- إقرأ كثيراً. قد يبدو من غير الحصافة أن توصي بمقاربة غير رحيمة لتقارير مختبرات تصحيح أوراق الطلبة عن طريق اقتراح مطالعات «لا تدل على معرفة عميقة» فالفكرة وراء هذا القول هي أنه من الهام جداً والمنعش وأكثر من مجرد إضافة دراسة تجريبية جافة لقائمة الكتب أن تقرأ أشياء تعينك في عملك وفي إعادة رؤية بحوثك وعملك التعليمي وعملك كله. اقرأ لتنتعش.

11- يقال إن اللياقة البدنية تترافق عادة مع الصحة والراحة الذهنية، سيما وأن هرمون الأندروفين الذي يفرزه التدريب الرياضي قد يجعل العمل يبدو مختلفاً، حتى إنه قد يجعل التعليم أكثر حيوية. فالعمل البدني بأسلوب الكساندر، وتمارين التنفس والتأمل واليوغا، وتاي تشي، على سبيل المثال لا الحصر، تصنع فرقاً جيداً لدى الكثيرين من الأشخاص الذين يرون أن اللياقة البدنية تجعل العمل أسهل مما هو أصلاً - السباحة عند الظهيرة أو وقت الغداء تسهل وتحسن عمل بعد الظهر.

12- الممارسات الدينية وأعمال المعونة الذاتية والتطهير النفسي العاطفي واللسانيات العصبية أمثلة لبعض الدورات التي يستعين بها الأشخاص في محاولة لجعل الطاقات الذهنية تعمل لصالحهم وليس ضدهم. ونتيجة لذلك قد تنخفض مطالب العمل.

13- إن التوصية بأن تعمل على تطوير «اتقانك الشخصي» قد لا تكون أكثر من تكرار لأشياء قيلت سابقاً، تدعوك لتقويم نظرياتك الذاتية وللبحث عن فرص تفعل فيها أشياء ذات قيمة عليا بنظرك ولأن تدرك كيف تحافظ على حيويتك الشخصية والمهنية وتعززها. تتضمن أعمال بيتر سينج Peter Senge نصيحة تلقى شعبية واسعة وهي نصيحة معروفة وثابتة. وفي رأيي، فأنا أفضل كتابه بعنوان (Fifth Discipline Fieldbook 1994) على كتبه الأخرى.

14- قلما يبدو الزملاء متفهمين ومقدرين لنجاحات الفرد، وغالباً ما ترى المؤسسات أن جدارة المرء تقاس بما أخفق فيه وليس بما أنجزه. ولا أجيد أنا الثناء على نفسي لما حققته من إنجازات. شعرت بحال أفضل، وعملت على نحو أفضل، عندما ذكرني الأصدقاء بأن أهتم بنفسي وأحتفي بأشياء أفعلها جيداً. فنحن جميعاً نكسب، أفراداً وأساتذة جامعيين، عندما يكون لدينا أصدقاء وزملاء وقادة مثل هؤلاء.

## بعض النصائح المفيدة

يتضمن هذا الجزء الأخير من الفصل مختارات من الأشياء التي يمكن القيام بها للحفاظ على التوازن الجيد بين الحياة والعمل وبغية احتواء مصادر الإزعاج أثناء العمل. وربما تكون قد وجدت أشياء تود أن تعمل بموجبها. ومن هذا المنطلق أقترح ثلاثة أشياء للتعامل مع تلك الأفكار، وهي:

1- رتّب لقاءاً بينك وبين صديق أو اثنين للتفكير بأسئلة من مثل: «كيف نستطيع نحن تحسين الأشياء من حولنا؟» و«ماذا نفعل نحن لنجعل الأمور عسيرة علينا؟» وإذا كان هؤلاء أصدقاء جيدين: «ما رأيك في كوني سبباً فيما أعانيه؟»

2- ورتب أيضاً لقاءاً يجمعك مع بعض الأصدقاء الطيبين لقضاء مناسبة اجتماعية تناقشون فيها الأشياء التي تفعلونها أنتم كجماعة من الأفراد على نحو جيد. النقاش الحاد والتذمر ممنوع. ومن هذه الأشياء انطلقوا للتفكير بفرص تهيئون فيها لنجاحات مستقبلية. وتفكرون بأسئلة من مثل: «ما الأشياء التي كان بمقدورنا أن نفعلها جيداً على مدى عامين؟ وكيف سوف نستمتع بالوصول إلى هناك؟»

3- اقرأ كتاب العمل بذكاء عاطفي Working with Emotional Intelligence.

## مراجع للمطالعة

يعد كتاب العمل بذكاء عاطفي Working with Emotional Intelligence لمؤلفه (Daniel Goleman 1998) من أفضل الكتب التي يمكن الرجوع إليها عن أهمية معرفة الذات وأهمية التنظيم الذاتي في مكان العمل. إنني أجد صلة قوية لهذا الكتاب مع السيكولوجية الإنسانية لتحقيق الذات المستمدة من مؤلفات ماسلو Maslow وروجرز

Rogers. لهذه «الطريقة الثالثة» في علم النفس نقاد ذوو بصيرة نافذة يقولون إنها ذات صلة قوية بالاستقلالية الفردية أكثر مما لها صلة بالنزعة لعمل الخير، هذه النزعة التي تعد الوجه الاجتماعي لتحقيق الذات. وهذا يعني أنها قد تميل نحو السذاجة الاجتماعية، عن طريق تهميش قضايا علاقات السلطة الرسمية وغير الرسمية، على سبيل المثال. وبناءاً عليه فإن لهذا التقليد الكثير مما يمكن قوله عما يمكن للأفراد أن يفعلوه في سبيل تحقيق ذاتهم في مكان العمل وفي الحياة عموماً. يتضمن كتاب غولمان فصلاً كاملاً خصص للحديث عن «المنظمة ذات الذكاء العاطفي».

أما ريتشارد سينيت (Richard Sennett 1998) في كتابه تآكل الشخصية The Corrosion of Character المنشور عام 1998 فيقدم لنا تحليلاً مفعماً بالحياة عما يحدث في عالم الموظفين ذوي الياقة البيضاء، علماً أن إحدى الأفكار الرئيسة في هذا الفصل تقول إن التغيرات البنيوية التي يتحدث عنها في كتابه يمكن التخفيف منها عن طريق النظريات الذاتية للشخص وعبر المجتمعات الحساسة للممارسة. غير أن هذه الأفكار وضعت لها أنا وزميلي Paul Trowler تفاصيل وافية وواضحة في الفصول 5 – 10 من كتابنا بعنوان قيادة الأقسام في التعليم العالي (Departmental Leadership in Higher Education, Knight and Trowler, 2001).



# الفصل الثاني

## مدرسون يتلقون العلم،

## طلبة يتلقون العلم

### الموقف

في الفصل الأول تناولنا عمل أساتذة الجامعات بطريقة غير متمايزة إلى حد ما أما الآن فإن العمل التعليمي يبرز في المقدمة على نحو متزايد. وفي حين كان الحديث في الفصل الأول عن طرق للقيام بالعمل في بيئات العمل فإن الفكرة العامة لهذا الفصل تركز على التعلم داخل تلك البيئات. وسوف أتحدث عن ذلك بالإشارة إلى نظرية النشاط أو التفكير بـ «اللاعب ... الشبكة» وأفكار تدور عن التفاعل بين ما هو صريح وواضح وما هو صامت وضمني. تفضي هذه النظريات إلى افتراض بسيط مفاده إن التعلم شيء يحدث في الممارسات الاجتماعية العادية، كما يحدث على نحو أكثر رسمية حين يكون التعلم مقصوداً (Eraut, 2000). وبعد إثبات ذاك الافتراض سوف تستخدم هذه الأفكار عن ذلك التعلم في الفصول 3 – 6 حيث سنعمل على استجلاء الدوافع والخبرات المختلفة لكون المرء معلماً. أما الموقف الذي يشكل رابطة تربط بين هذه الفصول الأربعة فيتمثل في أن جودة بيئات عملنا تؤثر عن طريق الدمج بين ما نتعلم ونفعل ونشعر. بعض بيئات العمل تعد بيئات تعلم جيدة وتشكل مكاناً عظيماً جداً يمكن منه إدارة حياة مهنية (وانظر أيضاً الفصل 13). أما الممارسات اليومية في بعض هذه البيئات فقد تفرز حماسة تنضح منها في حين ترشح هذه الحماسة في البيئات الأخرى وتتبخر، بعضها يسهل على المبتدىء النجاح بينما تسهل بيئات أخرى على المرء أن يأمل بالانسحاب. إن كون المرء معلماً جيداً يتأثر حتماً بالبيانات التي تتحدث عن السياسات وعن ورشات العمل التي تعقد عن تطوير العمل التعليمي وإمرة أساليب التعليم الجديدة، أما الطرق التي بها تعمل

هـذه جميعاً وتحفزنـا وتؤثر فينا فتعتمد اعتماداً كبيراً علـى طريقة عمل مجموعة العمل أو القسـم الجامعي أو المؤسسة ذاتها. والبيئـات الجيدة -فرق العمل والأقسام الجامعية والجامعات- تهيئ الظروف لتعلم جيد وفير.

## النقاط الرئيسة

1- التعلم أكثر تعقيداً مما قد يظن بعضهم. (وكذلك التعليم الجيد أيضاً).

2- التعليم الجيد هو انتصار شخصي واجتماعي معاً. (وكذلك التعلم الجيد أيضاً).

3- بالرغـم مـن الاختلافات البيّنـة يوجد تناسـق وتماثل بين تعلـم المدرسين وتعلم الطلبـة. لذلك فإن فهم الطريقة التي بها يتعلم الأفـراد تزيد من معرفتنا لعملية تعلمنا نحن كمعلمين ومن ثم فيما نفعله لتعزيز وتحسين تعلم الطلبة.

## البحث

### المعرفة والحصول على المعرفة والتعليم

يذكر أولسون (Ohlsson, 1996) نوعين للمعرفة، النوع الأول هو المعرفة الإجرائية أو العمليـة المكونة من مهارات حسية حركية (مثل قيادة السيارات أو رمي الكرة) والمهارات الإدراكيـة (مثـل لعبـة الشطرنج). والنـوع الثاني هو المعرفـة التقريريـة أو الافتراضية والاقتراحية أو المعرفة ذات المرتبة العليا. وتشتمل على حقائق ملموسة (ومثال ذلك، إن كتلة الثقوب السوداء فائقة الضخامة تعادل 0.5 بالمئة من كتلة المجرات التي تنتمي إليها) وكذلك المعرفـة المجردة للمباديء (قوانين نيوتن في الحركـة) والمعرفة المجردة للأفكار (عصـر التنوير). أما المعرفة العملية فهي بخصوص فعـل الأشياء والمعرفة ذات المرتبة الأعلـى تختص بالفهـم. وما يثير الاهتمام قوله «إن الأداء النـاجـح» الذي يراه جزءاً من المعرفة العملية، «ليس معياراً كافياً للفهم ولا هو النتيجة الحتمية لهذا الفهم» (Ohlsson, 1996: 50 وانظر أيضاً Wertsch, 1998: 132). وإذا كان الأمر كذلك، عندئذ لا ضرورة لأن تكون اختبارات الفهم مؤشرات تنبؤ مسبق للأداء، ولا ضرورة لأن يكون الأداء المنمق دلالـة علـى المعرفة الافتراضية الجيدة. توجد في هذا المجـال تداعيات ومضامين عميقة

لوضع تصميم وتنفيذ التسلسل الهرمي للتعلم والتعليم الذي يهدف إلى تطوير إنجازات المعرفة الإجرائية والافتراضية المعقدة.

غير أن شولمان (Shulman, 1987) لا يقبل بالفكرة القائلة إن التعليم ليس أكثر من معرفة إجرائية تطبق عملياً وقد أصر على أن الأساس الافتراضي والفكري له هو المهم أيضاً. لهذا فإن النموذج الذي وضعه للاستدلال المنطقي التربوي والفعل التربوي يتضمن: الفهم الجيد للبيئة وما هو مقرر تعليمه، وتحويله عبر التحضير والتمثيل والانتقاء والتكييف، ثم التعليم والتقويم والتأمل ومن ثم تشكيل الفهم الجديد. وهو يقول إن هذه العمليات كلها تقتضي سبعة أنواع من المعرفة. غير أنه قام بتوصيف هذه العمليات وفي ذهنه التعليم في المدارس. لكنني لا أملك توصيفاً أفضل منه للحديث عن التعليم العالي حيث تتعرض محاولات تحسين التعليم أيضاً للعديد من المعوقات المتمثلة في «تعاريف ناقصة، غير مكتملة وتافهة [للمعرفة المهنية] التي تؤمن بها أسرة وضع السياسات» (Shulman, 1987: 20). أما الأنواع السبعة للمعرفة فهي:

1- معرفة المحتوى: العلوم، الفنون، الجغرافيا، الخ.

2- المعرفة التربوية العامة: معرفة مبادىء وإستراتيجيات المنهاج وإدارة الصف عموماً.

3- المعرفة بالمنهاج الدراسي: معرفة المواد والبرامج التي هي أدوات التبادل.

4- معرفة المحتوى التربوي وأصول التدريس: أي «المزيج الخاص للمحتوى وأصول التدريس معاً ... والشكل الخاص للفهم المهني [عند المدرسين]». (Shulman, 1987: 8).

5- معرفة من يتلقون العلم وخصائصهم.

6- معرفة بالأطر والسياق التربوي: خصائص المجموعات وآثارها، والصفوف، وإدارة المنطقة التعليمية، والمجتمعات والثقافات.

7- معرفة «بالغايات التربوية وأهدافها وقيمها والأسس الفلسفية والتاريخية لها» (Shulman, 1987: 8).

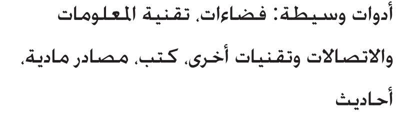
من السهل عادة على المرء أن ينتقد قائمة مثل هذه. لكنني لا أريد أن أتوقف كثيراً عند ما يبدو لي أنه توصيف معقول لعمل تربوي إلا أنني أعتقد أنه يوجد نوع ثامن للمعرفة ينبغي إضافته لهذه القائمة، وهو:

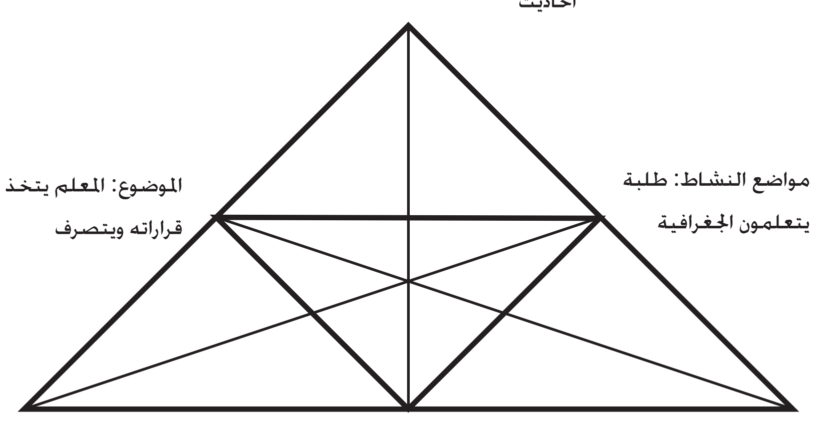
8- معرفة بالذات، بما في ذلك معرفة النظريات الذاتية (ما هي تصوراتنا لتفسير النجاح أو انعدامه) وهوياتنا المفضلة (كيف نرغب أن يرانا الآخرون)، والقيم التي نميل للعمل بموجبها وكذلك حاجاتنا العاطفية وما يحرك مشاعرنا (Dweck, 1999; Moshman, 1999).

فهذا النوع الثامن للمعرفة يبرز كثيراً في توصيف الممارس الخبير في المهن التي يعمل بها الأفراد (Schon, 1983; Palmer, 1998) حيث تكون الذات وسيلة بالغة الأهمية يتم العمل عن طريقها وكذلك النزاهة الشخصية من حيث أهمية الدمج بين ما نفعل وما نريد أن نفعل والقيم التي نريد أن نعيشها. من أجل ذلك فإن تعلم المرء ليكون مدرسًا يعني تعلم الأشياء الخاصة بقيم المرء الذاتية ونظرياته الذاتية وأفكاره وهويته وكذلك اكتساب الأشكال الأخرى للمعرفة اللازمة لتشجيع ذاك التعلم المعقد ذي القيمة العليا الذي يمكن أن يشرك الطالب باعتباره فرداً كاملاً متكاملاً. فإذا كان ثمة حديث موسع في الفصل الأول عن أهمية وجود إحساس بالأثر الشخصي في بيئة العمل، فإن هذا الفصل يكمل ما جاء في الفصل الأول عبر اقتراحه بخصوص الاستفسار الذاتي التقديري كوسيلة لإعطائه الاتجاه الضروري. وكلمة «التقديري» لها أهميتها في هذا السياق لأنها تشير إلى أن الاستفسارات يجب أن تكون حكمية في تكوين الرأي من طريق المقارنة (التقدير هنا يعني وزن الأمور والحكم عليها)، لكنها تذكرنا أيضاً بأن نكون لطفاء مع أنفسنا وأن نجتنب تعذيب الذات الذي يمكن أن تتضمنه توصيات غير ذات أهمية بأن ننخرط في «تأمل ناقد» أو «استفسار ناقد». وفي هذا الصدد نشير إلى أن كتاب (Ludema et al., 2001) يتضمن العديد من الأفكار عن عمل «الاستفسار حق قدره Appreciative enguiry».

تأتي هذه الأنواع الثمانية التي تمزج بين الأشكال الافتراضية والأشكال الإجرائية للمعرفة من مصادر مختلفة، نذكر منها (آ) العلم والثقافة بالمواد ذاتها مثل التاريخ واللغة الألمانية والموسيقى، (ب) البيئات التربوية وما يمكن أن تقدمه مثل الكتب المدرسية

والمواد والتمويل والمنهاج الدراسي والترتيبات المؤسسية، (ح) «البحوث الخاصة بالمدارس والتعليم المدرسي والمنظمات الاجتماعية والتعلم الإنساني والتعليم والتطوير وغير ذلك من الظواهر الاجتماعية والثقافية التي تؤثر فيما يفعله المدرس»، (د) «حكمة الممارسة ذاتها» (Shulman 1987: 11). تشير هذه القائمة ضمناً بأن بعض التعلم –وربما معظمه– يأتي من خبرة المرء وتجربته في كونه مدرسًا. وبرغم إدراكي بأن المعرفة التي يحتاجها المدرسون في مؤسسات التعليم العالي تختلف عن المعرفة التي يحتاجها الطلبة، فإنني أود أن أشير إلى أن كلا هذين الدورين يتضمنان التعلم، وبأنه يوجد تشابه بين تعلم المدرس وتعلم الطالب وأنه بحسب أقوال شولمان Shulman بأن المعرفة تأتي من مصادر مختلفة فإن كلا هذين النوعين من الأشخاص يتعلمون من البيئة ومن مجتمعات الممارسة وكذلك من أنشطة أكثر رسمية وأكثر قصداً وتعمداً.




**الشكل رقم 2-1**: عناصر نظام التعليم والتعلم (وفق طريقة Engeström, 2001)

### التعلم أحد وجوه التعليم

يبين الشكل رقم 2-1 التعليم على أنه منظومة نشاط علماً أنه سيكون أكثر وضوحاً لو أن الخط الواصل بين الموضوع ومواضع النشاط قد انقطع، وهكذا يتوضح أن التعليم ليس كافياً لإنتاج مخرجات التعلم المخطط لها. وهنا أود التعليق على اثنين فقط من المثلثات المرسومة في الشكل. الأول هو ذاك المثلث الواصل بين الموضوع ومواضع النشاط والمجتمع، والذي يوضح أن الفعل (والتفكير الذي يكتنفه) ليس فعلاً فردياً بل هو مسألة فردية واجتماعية. أما المثلث الثاني فيبين لنا أن الفعل يتأثر بثلاث مجموعات مما هو متاح (الفرص والإمكانات) الأدوات الوسيطة التي يخصصها الأفراد لأنشطتهم، والقواعد والقوانين والتوقعات وهلم جرا، وتقسيم العمل بين اللاعبين. يلاحظ أن ما هو متاح يضع حدوداً. والقواعد الخاصة بتصميم المقرر تساعد المدرسين عبر تخفيضها لعدد القرارات التي يضطرون لاتخاذها، وأدوات تساعدهم في ذلك، وتقسيم العمل الذي يعطي مدير البرنامج سلطة التقرير بأن تصميم المقرر مقبول كما يعطي الشخص الذي يضع تصميم المقرر مصدراً للرأي أو الإرشاد. ومع ذلك فإن كل واحدة مما هو متاح ومقدم يشكل تحديداً فعلياً أو محتملاً لما يفعله المصمم. ويتضمن الفصل العاشر المزيد من التفاصيل عن تلك التي يمكن تقديمها.

في الشكل 10-2 سوف تجد توسيعاً للتفكير الكامن وراء هذا المخطط الخاص بمنظومة النشاط هذه حيث تكثر التفاصيل والتوضيحات بأن التعلم يحدث عبر التفاعل الوسيط بين الأفراد والبيئات (بما في ذلك مجتمعات الممارسة) والقواعد والأدوات. لكن الشكل رقم 2-1 يكفي في هذه المرحلة لاستمرارية التوصيلات التي تحدثنا عنها في الفصل الأول عن طريق الإشارة بأن ما يجري تعلمه أو تعليمه هو نتاج تبدل التوصيلات بين مختلف العناصر. إن منظومات الأنشطة متواصلة فيما بينها وهي في كثير من الأحيان تنضم معاً في حزمة واحدة داخل مجتمعات الممارسة التي بدورها يمكن ضمها معاً لتكوين مجموعة أكبر للممارسة أو مجموعة كبيرة جداً للممارسة، فمثلاً، إن برنامجاً لنيل شهادة جامعية قد يفهم على أنه منظومة نشاط معقدة موجودة ضمن قسم جامعي خاص بمادة معينة

(هي مجتمع الممارسة). وقد تكون هذه الأقسام الجامعية في كثير من الجامعات مرتبطة ارتباطاً فضفاضاً مع المؤسسة التي هي أقرب لأن تكون المجموعة الكبيرة جداً للممارسة مما هي كيان متكامل. بيد أن القليل جداً من مؤسسات التعليم العالي، وبخاصة كليات الفنون الحرة الصغيرة، يمكن وصفها بأنها مجتمعات ممارسة، تكون فيها الأقسام العلمية (التي قد يقال عنها مجتمعات ممارسة وفق المفهوم الضيق للكلمة) عبارة عن عناصر مربوطة بأحكام ضمن المجتمع الأكبر.

غير أن العلاقات السلطوية من مختلف الأنواع والتبدلات تصبغ بألوانها تلك الشبكات التي قد يداخلها الاضطراب كما لو كانت كيساً وضعت فيه بعض القطط، بالرغم من أنها توصف بـ «المجتمعات». فمثل هذه التنافرات داخلية المنشأ هي أحد مصادر التغيير، في حين قد تسبب التغيرات في علاقات الشبكات مع بيئاتها تنافرات أيضاً يمكن أن تغير منظومة النشاط نفسها. غير أن بعض المنظومات تحاول أن تحمي نفسها عبر بذل جهود ضخمة في صيانة الحدود، ومقاومة التغيير بأسلوب روتيني يتضمن أن ذلك «لم يكن اختراعه هنا». وهنالك منظومات أخرى، وبخاصة منظومات التعلم المفعمة بالحياة تعامل حدودها على أنها أماكن للتعلم فترعى أنشطة عبور الحدود وأنشطة دفع الحدود باعتبار أن ذلك أسلوب لتعزيز وتقوية نفسها عبر التكيف المستمر (Wenger, 2000). والجدير ذكره أن التحاليل من هذا القبيل تتوافق مع التفكير الاجتماعي الذي يدور عن «اللاعب... الشبكة» والذي يهتم بالشبكات

> التي تضع ترتيبات علوم الوجود. فالعناصر هذه وأبعادها وماهيتها وما تفعل تعتمد جميعاً على تشكل العلاقات التي تنخرط فيها. وعلى سبيل المثال، إن متغيراً بسيطاً واحداً مثل طول الشبكة أو عدد التوصيلات التي لدى اللاعب فيها مع الشبكات المختلفة يحدد من هو اللاعب، وماذا يريد وما الذي يستطيع فعله (Callon, 1999: 186).

وسوف أعود للحديث عن فكرة التغيير في الفصل الثاني عشر. لكنني أكتفي هنا بالقول إن الآراء البسيطة الساذجة عن أثر التعليم في التعلم -واستطراداً كيف نتعلم لنكون

أفضل حالاً كمدرسين – لا تتوافق بسهولة مع ذلك التعقيد المبسط الموضح في الشكل رقم 1-2، وليس مفيداً أيضاً أن نتخيل المدرس على أنه الشخصية البطولية الوحيدة التي تكون إنجازاتها من صنيعها هي وحدها.

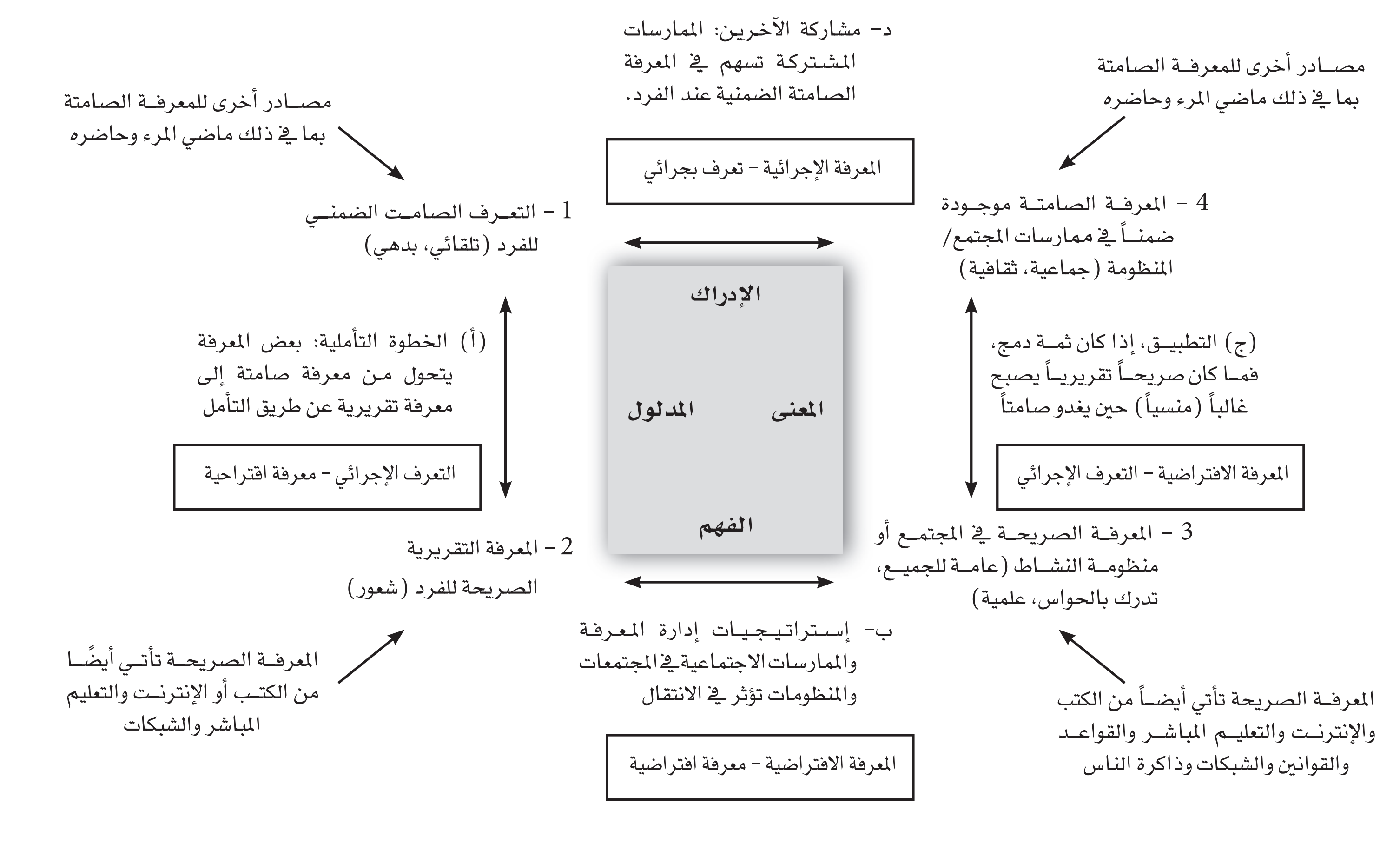
من جهة أخرى يقدم لنا الشكل رقم 2-2 التعلم بطريقة مختلفة. كلمة «التعليم» لم تذكر البتة: بل الحق يقال إن ثمة معنى ضمنياً يشير إلى أننا يجب أن نطرح السؤال «كيف يكون التعلم ممكناً؟» وأن نقبل بأن الجواب المشروع له هو «إنه يحدث» وهذا الجواب له مضامين جذرية بخصوص الأساليب التي بها نحاول تعزيز تعلم الطلبة وتعلمنا نحن بصفتنا معلمين.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن إنغستروم (Engeström, 1999)، الذي يعد حالياً أشهر المؤيدين لنظرية النشاط ينتقد أعمال نوناكا وتاكوشي (Nonaka and Takauchi, 1995) التي تؤكد مضمون هذا الشكل، وذلك بعد إدخال تعديلات أخذت من كولب (Kolb, 1984) وسبندر (Spender, 1998). غير أنني أعترف أن التحليل الذي أجراه نوناكا وتاكوشي ليس على قدر مكافئ من جودة تحليل إنغستروم عندما يتعلق الأمر باستجلاء ديناميكية ما يسميه قصص «التعلم المتوسع». ومع إبداء هذا الرأي فإنني أؤيد ما ذهب إليه الشكل رقم 2-2 على أنه مؤشر يدل على أهمية العمليات طويلة الأجل لمجموعات العمل والمجتمعات ومنظومات: «التعرف الصامت على الأشياء وتلك الجدلية بين المعرفة الصامتة والمعرفة التقريرية والتفاعل بين الأفراد والجماعات.

وأبدأ تحليلي هذا من تلك المجالات الأربعة المرقمة 1 إلى 4. تشير الأسهم مزدوجة الرؤوس الواصلة بينها إلى التدفقات في الاتجاهين بين تلك الخلايا الأربعة، لكنها لا تبين أن ثمة ارتشاحاً في المنظومة وبأن ما ينتهي في إحدى الخلايا ليس له شبيه مؤكد في أي من الخلايا التي يتواصل معها. ومع أن الشكل رقم 2-2 يبدو وكأنه منظومة هايدروليكية إلا أنها في الواقع أشبه ما يكون بالبلازما.

في الجانب الأيسر من الشكل 2-2 يوجد تمييز بين معرفة الشخص الصامتة والمعرفة الصريحة الواضحة. معظم ما يتوصل المرء لمعرفته هو معرفة صامتة، وكلما ازدادت

خبرتنا في عملنا التعليمي تصبح ممارساتنا أكثر بداهة وأكثر تلقائية. ومع أن هذه المعرفة الصامتة قد تكون في مكان بعيد نوعاً ما عن الشعور، إلا أنها هي الأساس المتين الصلب لأفعال وأحكام الخبير البدهية والسريعة. وربما يجد الخبير عسيراً عليه أن يعبر عن خبرته بكلمات، وربما يجد مهارته تنهار إذا حاول أن يضع في اعتباره تأثير منطقية الحسابات التي تعلمها الكتب الجامعية للمبتدئين (Dreyfus and Dreyfus, 1986). وهذه المعرفة الضمنية تأتي من مصادر متعددة، غالباً ما تكون غير رسمية وأحياناً تكون مصادر لا شعورية (Eraut, 2000) تميل لأن تخدع الشعور (Donnelly, 1999). وبعض هذه المصادر قد يدل عليها السهم المتجه قطرياً من الزاوية في أعلى اليمين إلى ممارسات المجتمع أو المنظومة، وأيضاً السهم المتجه من أعلى اليسار والذي ينبهنا إلى مساهمة أشياء عديدة ومتنوعة مثلما هي خبراتنا فيما علّمونا إياه وتعلمناه وفي كوننا آباء أو في الأفلام السينمائية أو التلفزيون أو الأديان والمعتقدات والأسفار. يقول أندرسون وسكنر (Anderson and Skinner, 1999: 252) «يحدث التعلم «عن طريق العمل» وليس «في العمل» ويدعم بالكتب الفنية وحضور الندوات وحلقات البحث والمداخلات التي تقدم عن موضوعات محددة». وأيضاً «تستطيع التصميمات الجيدة في المكاتب أن تنتج بيئات قوية للتعلم. لكن معظم هذه القوة تأتي من التعلم العرضي. فمثلاً، يجد الناس في معظم الأحيان ما هم بحاجة لمعرفته بفضل مكان جلوسهم وبفضل من يرون وليس عن طريق التواصل المباشر» (Brown and Duguid, 2000: 72). ونحن نجد أصداءاً لهذا القول في دراسة بحثية أجراها روزنهولتز (Rosenholtz, 1991) شملت معلمي مدارس ابتدائية في ولاية تينيسي، وفي دراسة حوارية قام بها بشر (Becher, 1999) ودراسة استطلاعية شملت 452 شخصاً في 20 مهنة قام بها شيفرز وشيتهام (Chivers and Cheetham, 2001) قالوا جميعاً الأشياء نفسها.


مصادر أخرى للمعرفة الصامتة بما في ذلك ماضي المرء وحاضره
1 - التعرف الصامت الضمني للفرد (تلقائي، بدهي)
(أ) الخطوة التأملية: بعض المعرفة يتحول من معرفة صامتة إلى معرفة تقريرية عن طريق التأمل
التعرف الإجرائي - معرفة اقتراحية
2 - المعرفة التقريرية الصريحة للفرد (شعور)
المعرفة الصريحة تأتي أيضًا من الكتب أو الإنترنت والتعليم المباشر والشبكات
د- مشاركة الآخرين: الممارسات المشتركة تسهم في المعرفة الصامتة الضمنية عند الفرد.
المعرفة الإجرائية - تعرف بجرائي
الإدراك
المعنى
المدلول
الفهم
ب- إستراتيجيات إدارة المعرفة والممارسات الاجتماعية في المجتمعات والمنظومات تؤثر في الانتقال
المعرفة الافتراضية - معرفة افتراضية
مصادر أخرى للمعرفة الصامتة بما في ذلك ماضي المرء وحاضره
4 - المعرفة الصامتة موجودة ضمناً في ممارسات المجتمع/ المنظومة (جماعية، ثقافية)
(ج) التطبيق، إذا كان ثمة دمج، فما كان صريحاً تقريرياً يصبح غالباً (منسياً) حين يغدو صامتاً
المعرفة الافتراضية - التعرف الإجرائي
3 - المعرفة الصريحة في المجتمع أو منظومة النشاط (عامة للجميع، تدرك بالحواس، علمية)
المعرفة الصريحة تأتي أيضاً من الكتب والإنترنت والتعليم المباشر والقواعد والقوانين والشبكات وذاكرة الناس

الشكل 2-2

إن معرفة المرء الصريحة لكيف يعلّم التي ربما لها صلة بكتاب ماك كيشي الشهير عالمياً (Teaching Tips McKeachie, 1994) مرتبطة بالمعرفة الضمنية. وهي معرفة مستقرة ومتكيفة تأتي في بعض منها من التعليم المباشر والكتب وما شابه، وفي بعضها الآخر من محاولة التقاط معرفة صامتة ضمنية عن طريق التأمل والعمل الذهني. وقد لوحظ أن قدراً كبيراً من الثقة قد وضعت أثناء السنوات العشرين المنصرمة في فكرة «الممارس المتأمل Reflective Practioner» وفكرة أن التأمل في الممارسة وبها ولأجلها هو طريقة واعدة لتحسين جودة تزاوج النظريات (المعرفة الافتراضية أو الصريحة) مع الممارسة (المعرفة الإجرائية والتعرف الصامت).

وكما هو الحال في الكثير من الأفكار التربوية الثابتة يبدو أن بلاغة الأسلوب تتفوق على الشواهد. وفي هذا السياق نجد النقد قد وجه إلى توصيف شون (Schon, 1983) عن «التأمل أثناء إجرائه» منتقداً إياه بأنه يفتقر إلى الثبات والانسجام (Eraut, 1995) وتكاثرت المعاني والفوضى سيما وأن المصطلح قد جذب إليه الكثير من المناصرين. ومن بعض هذه الاعتراضات التي رصدها ووثقها دونللي (Donnelly, 1999) ما يفيد بأن للعقل إمكانية محدودة في الوصول إلى ذاك الذي يسبب تصرفاتنا، وهذا بدوره يحد نوعاً من الوعد بأن التأمل يحسّن الممارسة. كما أشار آخرون إلى أن التأمل سهل وقوعه في دائرة التشويش والإرباك بأي تفكير قديم يكون من شأنه خفض قيمته (Parker, 1997). وهنالك مشكلة وثيقة الصلة تلك أن التأمل قد يغدو تفكيراً في «دائرة مغلقة» حيث الصحة الجوهرية للفكر وللفعل القائمين تتعزز بقوة أو قد تتعرض لاضطراب خفيف جداً. وهنالك أيضاً اعتراض آخر على هذه الفكرة وهو أن الباحثين ذوي الخبرة السيكولوجية الجيدة في نظرية التعلم يميلون للحديث عن العمل الذهني (Hecker et al, 1998; Moshman, 1999). فهم يرون التأمل ليس أكثر من وسيلة للوعي الناجم عن العمل الذهني الذي يتضمن معرفة ما يعرفه المرء وامتلاك إستراتيجيات للوصول إلى المعرفة واستخدامها ومعرفة أن المرء لديه هكذا إستراتيجيات. وإذا كان التأمل وسيلة لغاية معينة فإن مفهوم العمل الذهني يحمل في طياته فكرة ما يمكن أن تكون عليه الغاية من التأمل. وهذا بدوره يعيدنا إلى الفكرة القائلة بأنه من غير الحكمة في شيء كيل المديح للتأمل دونما تمييز،

وأنـه ليسـ في موضع بعيد عن التحـدي بأنه وسيلة لتأطير تحويل بعضـ المعرفة الصامتة إلى معرفـة صريحة في إطار المفاهيم. سوف نعود إلى هذه الأفكار العامة في الباب الثاني مـن هذا الكتـاب، لكن هذه الخلاصة التي قدمتها لهذه الأفـكار تكفي لتحذيرنا من وضع ثقتنـا الكبيرة في التأمـل (أو العمل الذهني) على أنه وسيلة لتحسين التعليم أو تحسين أي ممارسـة أخـرى. لكن هذا القول لا يعني التخلي نهائياً عنـه سيما وأنني أشدد في الفصل الحادي عشر على أن التأمل ضروري باعتباره جزءاً من التقويم الذاتي الجيد.

في الشـكل 2-2 نجـد الجانب الأيمن يتحدث عن الطبيعـة الاجتماعية للخبرة حيث يشير إلى ذلك التفاعل بـين المعرفة الصامتة والمعرفة الصريحة داخل مجموعة العمل أو المجتمع أو المنظومة. والفرق الرئيس يتمثل في وجود تأكيد أكبر عادة على جعل المعرفة الصريحـة ممارسة، أي تحويل المعرفة الافتراضية التـي تأكدت فائدتها إلى إجراءات محسنة. وسوف نوضح تفاصيل عمليات إدارة التغيير هذه في الفصل الثاني عشر علماً أنهـا موضحة في العديد مـن الكتب والدراسـات (Fullan, 1991, 1999) لذلك نكتفي في هـذا المقام بأن نلاحظ وجود أسبـاب جيدة جداً تدعو للتساؤل عن أسباب كون هذه العمليات لا تؤدي إلى ممارسات تعكس بصدق المخططات أكثر من تلك المحاولات لجعل التعرف الصامت كما هو يحدث فعلاً، تحت سيطرة المعرفة الصريحة.

إن الوصل بين الصريح والصامت ذو اتجاهين، وهذا يعني أن المعرفة الصريحة يمكن إنشاؤها ضمن حدود معينة عن طريق استجواب المعرفة الصامتة الكامنة في الممارسات، وهـذا عمـل ليس سهلاً على مستوى مجموعة العمل ولا هو سهل على المستوى الفردي، ولا هـو علـى مستوى الجماعة بأسهل منـه على مستوى الفرد، سيما وأنـه يوجد تاريخ طويل للتعامـل مع احتمالات المعرفة الصامتة عند مجموعة العمل على أنها عيوب سببت تخلف الممارسـة عن النظرية. ومـع أن النظريات العقلانية للوجود والمعرفـة التي تشكل الدافع لهـذه الافتراضـات ليست لها قوتهـا في الفلسفة الحديثة إلا أنها لا تـزال موضع إعجاب أولئـك الذين يقللون من أهمية الخصوصيات ويريـدون معرفة معممة بعيدة عن السياق وسهلة الانتقال والتكيف.

تشير التوصيلات الأفقية المباشرة بين الفرد والمجتمع أن الناس كأفراد يتعلمون من الجماعات وأن الجماعات أيضاً وعلى نحو أقل قليلاً تتعلم من الأفراد. وعليه فإن عضواً جديداً في الهيئة التدريسية يدخل في هذه الجماعة يجلب معه معرفته الصامتة ويعبر عنها بالطريقة التي يتبعها في التعليم، كما يجلب معه أيضاً معرفته الصريحة التي يمكن ملاحظتها عبر إسهامه ضمن لجنة التعليم في المجتمع ومن ثم يؤثر فيه. ففي مثل هذه الحالة يوجد احتمال بأن يكون لممارسات المجتمع وسياساته أثرها الكبير في هذا العضو الجديد، ومشاركته الاجتماعية بحسب الطرق المتبعة التي يمكن تعديلها عن طريق تأثيره هو في معرفة هذا المجتمع وما يتعرف عليه. لهذا فإن فكرة «التعلم أثناء الخدمة» (كما يصفها Guile and Young, 1998) ستكون محور موضوع الفصل القادم.

إذا نظرنا إلى تلك الملاحظة القائلة بأن شركة هيولت باكارد Hewlett-Packard لن تغلب على أمرها لو أن هيولت باكارد عرفت ما كان يعرفه هيولت باركارد (Dregfus and Dreyfus, 1988)، نجد اهتماماً كبيراً جداً في طريقة تحسين تلك الوصلات الأفقية لتكون المشاركة الاجتماعية أفضل مما هي عليه (النسق العلوي من اليمين لليسار والنسق السفلي على درجة أقل من اليمين إلى اليسار) وليكون للمجتمع إمكانية أفضل للوصول إلى محصلة معرفة الفرد (النسق السفلي من اليسار إلى اليمين). وهذا بالطبع يعني ضمناً أن ثمة محاولات جادة ومتلازمة لتحويل أكبر قدر ممكن من المعرفة الصامتة إلى معرفة صريحة قابلة للتقنين والنقل (Nonaka and Takauchi, 1995; Davenport and Prusak, 1998). بيد أن الإستراتيجيات المتبعة لنقل المعرفة وتغييرها لا ينبغي أن نتوقف عندها هنا، بل يكفي أن نلاحظ أن ثمة تأكيداً كبيراً على «إدارة المعرفة عبر تشجيع التفاعلات غير الرسمية والزمالة وفرص التعلم غير الرسمية حيث تحدث عمليات للتعلم غير متوقعة ودون أن يخطط لها وفي الوقت نفسه يكون تعلماً مثمراً.

يتضمن المربع الأوسط المظلل في الشكل 2-2 ذلك المخطط الذي وضعه كولب (Kolb, 1984) للأنشطة العقلية المترافقة مع التعلم. لكن المؤسف أن تقريره المعقد

الخاص بالتعلم عن طريقة التجربة والاختبار لم يعط الأهمية اللازمة على أنه دورة تعلم كما أن العمق السيكولوجي والعمق الفلسفي لم يتحدث عنهما. وواقع الأمر إن التعلم بالاختبار والتجربة يعني ما هو أكثر كثيراً من مجرد التعلم من نشاط فيزيائي. فقد مثل كولب أفكاره هذه بشكل مخروطي (وضع «دورة التعلم» في قاعدة المخروط)، وأبقى الإدراك المعرفي في موضعه على أنه جزء من الخبرة البشرية. غير أن التعلم عند كولب يتضمن جدلاً بين الفهم الذي وضعه بأنه شيء قد يتجاوز الإدراك المعرفي، والمقدرة على الفهم التي هي عملية نشطة للانتقاء وصنع المعنى موجهة نحو ذلك الشيء الذي أدركنا معرفته. لكن توصيفه هذا تضمن أيضاً تفاعلاً جدلياً ثانياً هو ذاك التفاعل بين المعنى المفهوم (الذي يعد نوعاً من العمل الذهني بما فيه من دعوة للنظر في الداخل والتأمل) والمدلول أو الاستطراد (الذي يعني النظر نحو الخارج والاهتمام بالفعل والانخراط). فهذه الصورة للتعلم شيء ناشيء عن عمليات تفاعل تكمل الفكرة العامة للشكل رقم 2-2 بمعنى أنها صورة ديناميكية ومتباينة. فإذا كان الشكل رقم 2-1 ينبهنا إلى ذاك التنوع في المؤثرات التي تؤثر فيما نفعل ونشعر ضمن مجموعات العمل والشبكات والمجتمعات فإن الشكل رقم 2-2 يشير إلى أننا نتعلم بطرق عديدة بمجرد أن نكون في وضعية ارتباط. إن التفكير المتمثل في «اللاعب... الشبكة» يشير إلى هذا الاتجاه نفسه وإلى تلك البلازما المعقدة التي نحن فيها ونعمل ونتعلم فيها.

لهذا الواقع مضامين كثيرة في التفكير عن أفضل طريقة لرعاية وتشجيع التطور المهني المتواصل أو لمساعدة الطلبة في التعلم. وعلى سبيل المثال، يقال إن «التعليم والتثقيف من هذا المنظور ليسا مسألة وضع الطلبة في حالة اتصال مع المعلومات... إنهما مسألتان تتعلقان بوضع الطلبة في حالة اتصال مع جماعات معينة» (Brown and Duguid, 2000: 220). وهو أيضاً حالة لوضع عملية تعلم المعلم في ضوء آخر ذلك أنها تدل على أن جودة القسم الجامعي أو الفريق أو مجموعة عمل آخر تسهم إسهاماً كبيراً –وربما أكثر من إسهام أي شيء آخر– في التعلم التربوي وبأن جدارة المرء من حيث كونه معلماً يسير في طريق التطور لا يمكن اختزالها في ورشات عمل يحضرها أو شهادات يحوز عليها.

## ممارسات قائمة على علم ومعرفة

سأنتقل الآن في حديثي من المدرسين إلى الطلبة، وأشير باديء ذي بدء بأن معظم ما نتوقع أن يتعلمه الطلبة قد يكون معرفة افتراضية ولكن ثمة اختصاصات علمية مهنية عديدة تثمن عالياً المعرفة الإجرائية، كما أنه يوجد أيضاً قناعة قوية تتزايد مع الزمن بأن التعليم العالي يجب أن يطور أيضاً صفات عامة وشاملة وأن يسهم في قابلية توظيف الطلبة. ولكن مهما كان المقصود من عبارة «قابلية الطلبة للتوظيف» إلا أن ثمة توجهاً لتفسير هذه العبارة بامتلاك المهارات الأساسية والمهمة في الحد الأدنى. إن «قابلية التوظيف» مثلها في ذلك مثل المظاهر الأخرى العديدة للكفاءة المهنية هي مفهوم إجرائي خاص بـ «معرفة كيف؟» لهذا حيثما تبين أن التعليم العالي يدعي أنه يعزز قابلية التوظيف فهذا يعني أن المنهاج يجب أن يوضع بحيث يهدف إلى خلق معرفة إجرائية ومعرفة افتراضية أيضاً. ويبين الشكل رقم 2-2 نموذجاً جيداً للطريقة التي بها يحدث بعض التعلم، وفيه أيضاً مضامين كثيرة لأهداف هذا التعلم المعقد. فإذا كانت قابلية التوظيف تتضمن المهارات عندئذ يجب أن يكون المنهاج تطويراً للمهارات، وهذا يعني وضع هذا المنهاج بحيث يكون وسطاً تنمو فيه المعرفة الصامتة ويحتوي أيضاً على الكثير من الفرص التي تتيح تسرب هذه المعرفة الصامتة إلى أشكال صريحة وواضحة فتنتشر في الارتباطات التي تشكل مجتمعات التعلم.

وهكذا هو الوضع بكل تأكيد مع برنامج التطوير المهني للمدرسين سيما وأن التعليم في بعض منه مجموعة معقدة من منجزات التعلم وفي بعضه الآخر يشتمل على محفزات معقدة أيضاً للتعلم الافتراضي الاقتراحي والتعلم الإجرائي لدى الآخرين.

إذن ما الذي نعده تعلماً جيداً له صلة بتشجيع وتعزيز التعلم؟ يشير التحليل الذي أجراه شولمان Shulman إن هذا التعلم المهني يجب أن يكون واسعاً يغطي أشكال المعرفة التربوية السبعة جميعاً عدا الشكل الأول منها. ويضمن مثالياً خبرات عملية متنوعة في التعليم قائمة على مبدأ أن المعرفة الصامتة تنشأ مما نحن نفعله وأن ما نفعله يتأثر

بمنظومات النشاط والمجتمعات التي نعيش فيها. ولكن توجد هنا فكرة كانت أحياناً عملية في برامج تدريب معلمي المدارس تقول إن المعلمين الذين يتعلمون يجب أن يعملوا في بيئات متباينة كل بيئة فيها يغمرها التزام قوي ومؤثر لجهة تعلم الأطفال. والأساتذة العاملون في التعليم العالي الذين بحكم الضرورة أو بمحض الاختيار عملوا في أقسام جامعية مختلفة هم أقرب ما يكون لأولئك المعلمين المتعلمين. ومع ذلك ثمة فرصة جيدة بأن ما قد شاركوا فيه قد يكون ممارسات عادية جداً أو ربما غير مكترثة، وبخاصة في مجتمعات تكرس عملها للبحوث، حيث يكون التدريس هامشياً دون أن يكون ثمة تقدير كبير لأهمية رعاية وتشجيع تعلم الطلبة المتنوع والمعقد. لذلك لا يكفي أن نأمل باستطاعتنا على التعلم لنكون مدرسين عبر دخولنا منظومات نشاط متعددة وملتزمة بالتعلم الفاعل للطلبة. وهنا نشير إلى الجدول رقم 2-1 الذي يوضح وسائل أخرى ليتعلم المرء كيف يصبح مدرسًا أفضل.

## بعض النصائح المفيدة

إن كون المرء مدرسًا جيداً يترافق عادة مع ما يمكن تقديمه -من فرص أو إمكانيات- ويحتويه القسم الجامعي، ذلك أن جودة التعليم وثيقة الصلة بالطرق التي بها يعمل القسم عادة والفرص التي يوفرها للتعلم، وهذا الواقع يضع رؤساء الأقسام في موقع يكون لهم فيه أثر قوي على التعليم الذي يقوم بها زملاؤهم. وتتمثل إحدى وسائل التشديد على أهمية هذا الواقع في التفكير بما يمكن أن يتعلمه المرء بخصوص التعليم من الطرق التي بها يعمل القسم. ومن المفيد أن نطلب إلى شخص من الخارج أن يأتي ويساعد في هذا العمل ذلك أن الناس من الداخل قد يصعب عليهم رؤية عمليات التعلم التي تعززها بقوة ممارسات أضعف من أن تدركها الحواس. نعتقد أن هذه المراجعة يجب أن تؤدي إلى أفعال تدريجية تثري الرسائل التي تتضمنها «الأشياء التي نفعلها هنا».

الجدول رقم 2-1: بعض الفرص للتعلم من أجل التعليم

| فرصة التعلم | الملاحظات |
| --- | --- |
| الرؤية: مشاهدة التعليم | جودة التعليم المشاهد لها علاقة أكيدة بجودة التعلم الآتي من مشاهدة الآخرين. إنما جودة الحوار بين المشاهد (أو المشاهدين) أو المشاهَد (وربما الطلبة أيضاً) قد تكون أكثر أهمية. والبرنامج الجيد للمشاهدة (حيث الكثير من هذه البرامج رديء جداً) يمكن أن يجعل هذه المشاهدة خبرة جيدة للتعلم. |
| رؤية المرء نفسه وهو يعلم (تسجيل مرئي) | لا شيء يمكن أن يجعلنا نرى بوضوح جودة لغة جسدنا ونحن نعلّم وبخاصة إذا كان عرض شريط التسجيل المرئي بسرعة أكبر من سرعة تسجيله. ردود الفعل إزاء الإلقاء والجمهور تنكشف بشكل لا يرحم. ومع أن مشاهدة الذات هي أفضل معلم للمرء فإن معظمنا لا نزال نجد عسيراً علينا أن نغير ما نشاهده ذلك أن ما نفعله قد بات طبيعياً – وجزءاً منا. |
| الرؤية: فريق عمل يقوم بالتدريس | إن الحاجة للتعليم تعني أن هذه المشاهدة ليست مثالية من حيث كونهامشاهدة. ولكن توجد قوة في العمل مع الآخرين. وفي التخطيط والتأمل بمشاركتهم. فهذه المشاركة المشتركة في الفعل تعطي المشاهد فهماً متميزاً لما يشاهده. فتكشف عن أشياء يمكن أن يفقدها المرء غير المشارك بالمشاهدة. |
| الرؤية من منظور عيون الطلبة | أشياء كثيرة يمكن أن يتعلمها المرء بخصوص التعليم عن طريق مشاهدة دروس في مادة أنت لا تعرف عنها الكثير. ولعل ذلك يكون عن طريق التسجيل في دورات خاصة بتعليم الكبار. |
| الرؤية والمشاهدة طريقة في التعلم. إن هذه الأشكال الخاصة بالتعلم عن طريق الرؤية والمشاهدة عرضة لثلاث مشكلات هي: (آ) من الصعب أن ينتبه المرء ويرى كل ما يحدث. (ب) من الصعب أن يشعر المرء بأنه غريب. أو أن يرى عن طريق عيون شخص من الخارج. (ح) من الصعب أن يستعين المرء بالرؤية ليصنع فرقاً نظامياً في ما يجري فعله. | |
| قراءة الكتب والمجلات | يوجد حالياً كم هائل من المؤلفات التي تنم عن فكر ثاقب تدور حول الأصناف الأربعة الأولى التي وضعها شولمان Shulman بخصوص المعرفة بالتعليم. وهي لا تتناول الأشكال الأربعة الأخرى علماً أنه يوجد مؤلفات عامة تدور موضوعاتها عن هذه الأفكار. ومن الممكن أن تكون محاولة جمع هذه الأحاديث معاً جهداً فكرياً كبيراً. |
| مجموعات المطالعة | وهي عادة قصيرة الأجل تتضمن مزاياها الحافز للقراءة عن التعليم. والتعلم الناجم عن الحوار ضمن جماعات من أشخاص متساوين عن التعليم وعن الجماعة الجديدة التي تشكلت وبأسلوب موجز. |

الجدول رقم 2-1: بعض الفرص للتعلم من أجل التعليم (تتمة)

| فرصة التعلم | الملاحظات |
| --- | --- |
| القراءة من الإنترنت | لا شك أن جودة الموقع واللوائح قد تختلف بين موقع وآخر. لكن السبب الذي يدعوني لأن أعطي أهمية كبيرة للقراءة من الإنترنت أنه توجد إمكانية دوماً للمشاركة في حوار ما أو لأن تبدأ حواراً مع الآخر. |
| والقراءة من حيث كونها نشاط منفرد يقوم به الشخص بمفرده قد تكون عملاً مناسباً وجذاباً للأشخاص الماهرين في معالجة النصوص. وكما هو الحال في الرؤية والمشاهدة توجد مشكلة في تطبيق القواعد العامة في أماكن وأزمان محددة. غير أن القراءة قد تكون عظيمة القوة عندما تكون جزءاً من حوار بين الأشخاص يتعاملون مع بعضهم كأنداد متساوين. | |
| الفعل: تغيير القرطاسية | يمكن أن ينجم الكثير من التعلم من مجرد تغيير القرطاسية التي يستخدمها الأساتذة في عملهم التعليمي الاعتيادي، ومثال ذلك قد يكون تغيير غلاف كتاب المقرر/ صفحات المعلومات الراجعة أداة أو وسيلة قوية لنشر الأفكار الجديدة بخصوص التقويم. |
| الفعل: تغيير تقويمات الطلبة | تنتج تقويمات الطلبة التقليدية للتعليم بيانات عددية قد تكون ذات قيمة كبرى، لكنها في معظم الأحيان قد يساء استخدامها وقد تكون غير ذات فائدة لأغراض تحسين التعليم. لذلك فإن سؤال الطلبة ما الذي سوف يطورونه ولماذا وكيف يعد طريقة أفضل للمدرسين لكي يتعلموا وبخاصة إذا فعل الطلاب ذلك ضمن مجموعات. |
| الفعل: سؤال الخريجين | بهذا الفعل تقدم للخريجين فكرة القيام بعمل أفضل في تقويمات الطلبة. خريجون لم يمض على تخرجهم سوى أعوام قليلة يمكن أن يروا التعلم بالمرحلة الجامعية الأولى وخبرات التعليم بضوء مختلف عن رؤيتهم حين كانوا طلبة لذلك فإن سؤال الخريجين يمكن أن يساعد المدرسين في تقديرهم للتعلم الذي يدوم طويلاً. |
| الفعل: تطوير المنهاج/ الابتكار | بينت المقترحات السابقة بشكل مسبق ذاك الرأي القائل بأنه كلما كثر عدد المشاركين الآخرين كان ذلك أفضل. وهؤلاء «الآخرون» قد يكونون طلبة(يعطون تقويمات نوعية ومقترحات للتحسين)، أو زملاء في القسم (جمهور من المشاركين الخبراء الذين يعطون رأيهم بما يسمعون)، أو زملاء في أقسام أخرى يعملون في ظروف مماثلة (مصادر لبعض النصائح والتحذيرات ومتعاونين في مجال التخطيط). |

الجدول رقم 2-1: بعض الفرص للتعلم من أجل التعليم (تتمة)

| فرصة التعلم | الملاحظات |
| --- | --- |
| الفعل: بحوث عمل | إن بحوث العمل بحسب التعريف الذي أضعه لها هي استفسار منظم يهدف إلى إحداث فرق في موقف معين أو في ممارسات تجري بمواقع محددة. وقد تكون مشابهة لتطوير المنهاج الدراسي لكن لا ينبغي أن تنحصر في مسائل ذات صلة بالمنهاج، وأن تستند إلى مؤلفات بحثية وممارسات استفسار أكثر من اعتمادها على بعض المشاعر التطويرية. |
| الفعل خير وسيلة للتعلم وبخاصة حين تشير البحوث إلى أن التغييرات الصغيرة والتدريجية تتميز بقوة ديمومة خاصة (Huberman, 1993; Fullan, 1999) وإن العمل الذي يجري بغير براعة قد يكون مقاربة عملية للتغيير والتعلم على المقياس الإنساني. لكن انعدام الطموح هو الجانب المتقلب. | |
| افتراضيات معطلة منفلته بالفعل | العلماء الذين يعملون في مجال النظرية النقدية والمواقف المتعلقة بها يدعوننا دوماً لأن ننظر إلى ما وراء الأشياء التي نتخذها بحكم المسلمات ونسأل لمصلحة من هي ونفكر بأولئك الذين تضررت مصالحهم. إن القيام بعمل تحليلي لأسباب كون الأشياء كما هي ولماذا هي كذلك قد يكون أمراً عادياً قد يدفعنا لتعلم جديد (لأننا نرى الأشياء بصورة جديدة) أو قد يقودنا للتفكير بممارسات كانت تبدو حتى تلك اللحظة غير ملائمة. |
| تعطيل في ممارستك | يمكن للمرء أن يتعلم الكثير عن طريق حصول انقطاع عشوائي كيفما اتفق في ممارسته المعتادة ومشاهدة ما يحدث (ويعود إليها إذا تبين أن هذا الانقطاع قد يكون ضاراً). فمثلاً، إن كنت تعتمد أسلوب المجموعات الصغيرة، جرب المحاضرات كبديل لها. لا تجعل نفسك محور حلقات البحث التي بمقدورك أن تجعلها مناسبات لأحاديث ضمن مجموعات صغيرة تؤدي إلى وضع تقارير تعاد إلى كامل مجموعات حلقة البحث، وتنحصر فيها المعلومات الراجعة الخطية في ثلاث تعليقات رئيسة... إلخ. |
| تعطيل في عملك أنت | هذه دعوة لك للعمل على الشكل الثامن من أشكال المعرفة الخاصة بالتعليم والمتعلق بالنظريات الذاتية والتأثير الشخصي وتسألك لم تفكر ولم تفعل ما تفعله، وماذا تعرف عن البدائل، وما إذا كانت هذه البدائل سوف تبقى «البدائل» لديك. |
| التخيل | ماذا لو ...؟ كيف يمكن لـ «إذا» أن تصبح «يكون»؟ |
| يقصد بهذه الملاحظات الأربع للتعلم أن تحاول تبديلها من دروب معروفة جيداً للمعنى العام والعادة وأن توازن ذلك أثناء تحولك نحو الفعل بهذه المقترحات. | |

وربما تكون النصيحة المقبولة لعدم الفعل ملائمة لأعضاء الهيئة التدريسية أفراداً. غير أن تعلم المرء كيف يعلم على نحو أفضل قد يتضمن التفكير والاهتمام به كهدف ثم يحاول فعله بسهولة وبطرق صغيرة بما هو جاهز في متناول يده. إن العمل والتجريب دون براعة وإتقان فيه الكثير مما يؤيده كمقاربة لعملية تحسين التعليم، مع أنه توجد أوقات يكون فيها التعلم السريع والجذري ضرورياً كما هو الحال حين يكون المرء على وشك أن يصبح مدرساً مثبتاً سيواجه مراجعة من لدن جماعة من الناس الأقوياء الذين لديهم أفكار متباينة عن الممارسة الجيدة أو يعملون في مشروع يستوجب التجريب. لكنني لا أعني حين أثني على الاهتمام بالأشياء الصغيرة تقديم مسوغ مبدئي لأن يكون المرء نعامة في التعليم لا يفكر بأي شيء جديد. ومع ذلك فإن التغييرات الصغيرة قد تغدو تغييرات كبيرة من حيث إن نظريات المنظومات المعقدة تنص على أن إدارة التغييرات الصغيرة قد تبلغ مبلغ شيء جدير بالملاحظة وأن عدداً كافياً منها قد يفضي إلى تغير كبير أو مرحلي (van Geert, 1974) والشبكات قد تتغير في بعض الأحيان تغيراً جذرياً حين تتشكل توصيلات جديدة كافية، وحين يحكم بالنسيان على ما يكفي من توصيلات قديمة.

وأخيراً، لا بد من القول إننا كلما ازداد شعورنا بأن الطرق التي بها نتعلم مشابهة للطريقة التي بها يتعلم الطلبة كان ذلك أفضل لنا وللجميع، وبخاصة إذا استطعنا أن نرهب أنفسنا عن طريق محاولة تعلم مادة جديدة صعبة.

## مراجع للمطالعة

يعد كتاب الحياة الاجتماعية للمعلومات (The Social Life of Information 2000) جديراً بالقراءة سيما وأنه يلخص أعمال براون ودوغيد Brown and Duguid في محاولتهما سبر أعماق الفكرة القائلة إن التعلم ظاهرة اجتماعية (حيث يؤكدان «ليس معروفاً على وجه الدقة أين تنتهي معرفة شخص ما وتبدأ معرفة شخص آخر (p. 106) ثم يشيران إلى أن التعلم يحدث بطرق يسهل جداً تجاهلها (ذلك أننا معتادون

على رؤية التعلم من حيث هو فعالية مخطط لها ) وبأن «المعرفة ليس سهلاً تسويقها ... ومن العسير فصلها وتوزيعها على الآخرين» (p. 215).

ومع أن مقالة لي شولمان Lee Shulman التي كتبها عام 1987 بعنوان «مؤسسات المعرفة والتعليم في الإصلاح الجديد Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform» انطلاقاً من خوفه على تعليم معلمي المدارس في الولايات المتحدة إلا أن تحليله هذا لما ينبغي لنا أن نعرفه لكي نعلّم تعليماً جيداً هو حقاً تحليل جيد جداً. قرأت هذه المقالة أكثر من مرة وقد أدهشني وجود تلك الثغرة بين ممارسات التطوير المهني التي تتضمنها وما هو معروف بأنه برامج «التدريس في التعليم العالي» في العديد من الولايات والأقاليم والدول. ابدأ قراءاتها في الصفحة 5.



# الفصل الثالث

## حين يكون المرء حديث العهد في التعليم

### الموقف

تعد السنوات الأولى من حياة المرء الأكاديمية مرحلة تحسم فيها التوترات المتداخلة بين واجبات تستنفد طاقاتنا وبين ما لدينا من معارف ذاتية لصالح نمط يطبع بطابعه العمل المهني. فهذه السنوات، إذن، على جانب كبير من الأهمية للأكاديميين الجدد ولذلك من المهم جداً أن يتم توجيههم وإرشادهم في السنوات الأولى من عملهم. يقول بويس Boice، على سبيل المثال، إن «السنوات الأولى من عمل الأستاذ الجامعي هي سنوات تكوينية، ودائمة... والخبرات الأولى داخل غرفة الصف... وفي غيرها من الأنشطة الأكاديمية، مثل الطباعة والنشر... تشكل حالة تنبؤ بعادات في الحياة المهنية أكثر من أي مرحلة تكوينية أخرى... وحالما تبدأ بالتشكل يصعب جداً تغييرها» (Boice, 1992: 40). ومثال آخر يقول «وسوف تكتشف في سنة من سني المستقبل أن حياتك الأكاديمية... قد تأثرت بقراراتك التي تتخذها الآن – في مرحلة البداية الأولى» (Gibson, 1992: 129). وإذا غابت تلك المشاركة الاجتماعية الأولى عندئذ يكون المشهد طويل الأجل في التعليم العالي مبعثاً للقلق، وبخاصة حيث نجد طلباً متزايداً على التعليم العالي لتوسيع وتحسين أدائه – في تدريس المزيد من الطلبة وعلى نحو أفضل، وتعزيز مهارات الطلبة الأساسية أو المهارات التحويلية، على سبيل المثال (Harvey and Knight, 1996; Jones, 1996). ربما تكون أعمال الأكاديميين الجدد في مرحلة الدراسات العليا قد أعدتهم إعداداً جيداً للعمل البحثي، إنما ليس ذاك الإعداد اللازم لأدوارهم التعليمية الجديدة والموسعة. فإذا لم تكن خبراتهم الخاصة حيت كانوا يتلقون التعليم ويجعلونها نموذجاً نمطياً لعملهم. وسوف ينجم عن ذلك بالتأكيد إحباطات شخصية وخيبات أمل داخل المدرسة ذلك أن خبراتنا الخاصة بالتعلم، من حيث كوننا أشخاصاً أذكياء أوصلنا ذكاؤنا إلى الجودة في تلك اللعبة الأكاديمية، ليست دليلاً

يمكن الوثوق به لمساعدة الطلبة -الذين يتزايد تنوعهم كمجموعة من الأفراد- في عمليات فهم المادة الدراسية وتطوير المهارات ذات الصلة بالمادة وغيرها، وتقويم نظرياتهم الذاتية وصقل وتنقيح طريقتهم بالتفكير في العمل الذهني.

يحتوي هذا الفصل على بعض النصائح الموجهة إلى القادمين الجدد إلى الحياة والأفكار الأكاديمية بهدف مقاربة التوازن بين الحالة العلمية للتعليم والافتتان بالحالة العلمية للاكتشاف.

## النقاط الرئيسة

1- على المرء أن يتوقع توتراً واضطراباً عاطفياً: إن الشعور بتنازع الأدوار وتزايد أنصبة العمل وشعور المرء بأنه قد يخدع الآخرين هي مشاعر معتادة يشعر بها القادمون الجدد إلى التعليم العالي.

2- ممارسات التعليم والتدريب والحث هي ممارسات متغيرة في جودتها فيجب على المدرسين الجدد أن يكونوا على أهبة الاستعداد لتحمل مسؤولية تعلمهم الخاص ودخولهم إلى مجتمع الممارسة.

3- إن معظم التعلم يأتي من ذاك العمل الطبيعي والمعتاد لكون المرء فرداً في مجتمع الممارسة، كما أشرنا إلى ذلك في الفصل السابق. وعندما يدرك هذا الواقع ويفهم على حقيقته يصبح المعلمون الجدد أكثر قدرة على الاستفادة منه.

4- يعني تطوير ثقافة التعليم المجازفة، علماً أن التخصص في ثقافة الاكتشاف يعني القيام بمجازفات أخرى.

## البحث

### الأخطار المتزايدة في كون المرء أكاديمياً جديداً

لا شك أن التعليم والحياة الأكاديمية عموماً قد شهدت تغيراً كبيراً أثناء ربع القرن المنصرم وسوف يتواصل هذا التغيير ويستمر. فقد جاء فيما كتبه هنكل Henkel إن تجربة أن يصبح المرء أستاذاً جامعياً في بريطانيا في عقدي الستينيات والسبعينيات من

القــرن العشرين هي خبرة مــن «عصر آخر ... عصر ذهبي كان فيــه الأفراد أحراراً في متابعة أهدافهم وبالسرعة التي يختارون» (Henkel, 2000: 167) وقد تكون هذه السرعة وئيــدة وعلى مهــل. وكان الحصول على وظيفــة سهلاً، وكانت الشهــادة الجامعية عاملاً مساعــداً ولم يكن شرط حيازة شهادة الدكتوراة بــذي أهمية حيوية، وبخاصة في معاهد البوليتكنيــك حيث لم تكن البحوث ما تتوقع المعاهد من موظفيها القيام بها (بالرغم من أن الأفــراد كانــوا يقومون بالبحوث بدافع منهــم أو للتخفيف من عــبء التعليم). «وكان يفترض بالموظفين الشباب أن يعملوا بصفة ممارسين مستقلين على نطاق العرف السائد للتنظيم الذاتي» (Henkel, 2000: 169).

غــير أن عقــدي الثمانينيــات والتسعينيات مــن ذاك القرن كانا مختلفــين. فقد رأى الأكاديميــون القدامــى أن زملاءهم الشبــاب يملكون «فهمــاً أكثر تطــوراً لمطالب العمل الأكاديمــي ولديهم المهارات والمعارف التــي تؤهلهم للنجاح في عملهم. ونظروا إليهم على أنهــم أكثر تركيزاً وأكثر فاعلية في تخصيص أوقاتهم». (Henkel, 2000: 265). بيد أن هــؤلاء الأكاديميــين الشباب قد دفعوا ثمــن هذه المكاسب. فالعلماء يجــب أن يعملوا حتى عشــر سنوات بعــد حصولهم علــى درجة الدكتوراة قبــل أن يحصلوا علــى وظيفة دائمة في الجامعــة، هذا إن حصلــوا على هكذا منصب. وليحافظوا علــى بقائهم في هكذا بيئة محفوفــة بالمخاطر يتعــين عليهم أن يكــون لديهم الاستعــداد لتغيير اتجاهاتهــم ليقبلوا العمــل والفرص المتاحــة والمعروضة أمامهم. ولوحظ أن درجــات الاستقلالية الأكاديمية متباينــة عند التعيــين وبخاصة فيما بين الجامعات ما قبل عام 1992 وما بعده. فقد وجد هنــكل اختلافات واسعة جداً في «مدى ما يتحتم على الأفراد أن يكافحوا في سبيل تحقيق غاياتهم» في مجالي العلوم الإنسانيــة والعلوم الاجتماعية (Henkel, 2000, 174). وكان شائعــاً العمل بعقد لأجل قصــير، وكان غالباً ما يترافق مع ضغــط مستمر للمنافسة، في مجــال الطباعة والنشر على وجــه الخصوص. كان ثمة تأكيد على أهمية تكوين الشبكات وأهمية أن يعترف به بأنه عضو في مجتمع الممارسة. وقد أعرب هؤلاء الأكاديميون الجدد عــن التزام قوي بمواد تخصصهــم «فجسدوا النظريات والممارسة مــن علوم التربية في

مقارباتهـم الخاصة للتعليم» (Henkel, 2000, 265)، وبخاصـة لأن لجان التعيين كانت تسأل وتبحث عن شواهد ودلائل على الكفاءة التعليمية. ونتيجة لذلك كان شائعاً أن يسمع المرء عن توترات بين إلزامية الأداء كباحث وبين حاجة السوق لرؤيته مدرساً جيداً، وهذه توتـرات سـوف يشعر بها أساتذة جامعـات كثيرون طوال حياتهـم المهنية. ولكن بصرف النظـر عـن التخصص العلمي لا بد مـن القول إن لعبة التعيينـات في عقدي الثمانينيات والتسعينيـات مـن القـرن الماضي كانت أكـثر تعقيداً وأكـثر أخطاراً ممـا كانت عليه في ذاك «العصر الذهبي» لأواخـر الستينيات وأوائل السبعينيات من ذاك القرن. فالأخطار المحدقـة بالأفراد كانت واضحـة وبينة، أما الأخطار أمام مؤسسـات التعليم العالي التي كانت ترى نفسها تنافس على جبهات عديدة من أجل التمويل ومن أجل الطلبة والسمعة، فلم تكن أقل من ذلك.

لقـد قمت وزميلي بول تراولر بدراسة تجارب أشخاص دخلوا ميدان العمل في التعليم العالي لأول مرة متفرغين للمنصب الذي عينوا فيه وعلى هذه الدراسة اعتمدنا في معظم مـا سنأتي على ذكره أدناه (انظر Knight and Trowler, 1999, 2000; Trowler and Knight, 2000). وتساعدنا كلماتهم في فهم وتقدير المخاطر الشخصية التي عانوا منها وهـم في طريقهم للحصول على التثبيت في العمل. أمـا الجزء الثاني من الفصل فسوف نبنـي على ما نقولـه في تقديمنا النصح للقادة الأكاديميـين وللأعضاء الجدد في الجهاز الجامعي عن الطريقة التي بها يستطيع الموظفون الجدد الإيمان بثقافة التعليم.

**أحاديث الأساتذة الجدد**

إن ترتيبـات الحث والتحريض المستند إلى المقـرر الدراسي متاحة في كل مكان لكنها ليسـت متوافقـة جيداً مع الحاجات الحقيقيـة للتعلم. يقول أحد مـن استطلعت آراؤهم: «لم أذهـب [إلى تلـك الـدورة الخاصة بالحث والتحريـض] لكن ذلـك كان... لأني أريد أسـأل جاري» وقال آخر: «في الواقع، إن الطريقة الأكثر فاعلية في مساعدتي للوصول إلى الأشياء وفهمها كانت غير رسمية». والملاحظ أيضاً أن جودة هذا التعلم عن طريق العمل

كانت متغيرة. فقد سمعنا قصصاً تقشعر لها الأبدان عن أشخاص جاؤوا ليجدوا الأقسام الجامعية فارغة أو غير آبهة. فقد قال أحدهم، على سبيل المثال: «[احتجت أن أعرف] من أين أحصل على طاولة مكتب؟ وبمن نتصل لنتمكن من توصيل الكمبيوتر بمصدر كهربائي؟» يبدو أن بعض الأفراد مضطرون لحث أنفسهم نوعاً ما: «لم يكن حثاً حقيقياً. قالوا إنه كذلك ولكنني يجب أن أعرف ماهية الأمر ولا بد لي أن أعرف فقد كنت أسمع أشياء مختلفة من مختلف الأشخاص وهكذا تعلمت الموضوع عن طريق طرح الأسئلة والرجوع إلى كتاب التعليمات. وحتى بعد أن فعلت ذلك، لم أكن واثقاً مما هو مذكور في الكتاب» (Trowler and Knight, 2000: 32) كان ينبغي وجود مدرسين وميسرين لتعليم هذه الأمور (CVCP, 1992) ولكن لم يكن ثمة أحد.

> «كانت لدينا تلك المرشدة - أعتقد أنني التقيتها ذات مرة ولم أعد أراها. أقصد، كان لدينا كتاب التعليمات الكبير جداً عن دور المدرس وعن كل ما ينبغي معرفته بخصوص السلوك مع المرشدة. [ولكن] كانت هي في [فصل] آخر لذلك لم أرها أثناء المسار العادي [للأشياء] ويبدو أنها لم تدرك حقاً كيف كان إنجازي للعمل... رأيتها مرة واحدة ولم يكن بيننا اتصال فقلت في نفسي «حسن ليس لدي الوقت لأتصل بها». ومع ذلك، هم على [مستوى] الجامعة ينفقون الكثير من الوقت والجهد في هذا «التدريب لهم» و...
>
> لقد كان [التعليم] الذي يقومون به ناجحاً لأننا نحن كنا ملتزمين بالحضور إلى اجتماعات منتظمة. وكانت القاعدة الأساسية أن يكون المرشد على استعداد لتدوين المواعيد في مفكرته. وقد التزمنا بذلك... وكنا دقيقين جداً». (Knight and Trowler, 1999: 27, 28)

كان واضحاً بما لا يدع مجالاً للشك أن امتهان المرء للعمل في الجامعات هو من اختصاص الأقسام العلمية، وأن هذه الأقسام، حتى تلك التي تعمل على تعليم المادة الدراسية نفسها في مؤسسات مختلفة للتعليم العالي تختلف اختلافاً شديداً عن بعضها. «توجد خبرات

غريبة هنا حتى إنني عندما أتحدث مع أشخاص يعملون في أقسام أخرى أسمعهم يقولون إن هـذه الأمور لا تحدث معهم. والأشياء التي يشعر الآخرون بمن يشجعهم على فعلها في الأقسـام الأخـرى، تجد نفسك غير راغب بفعلهـا لأن فعلها يعني أنك لسـت عالماً نفسياً مخلصاً لمهنتك» (Trowler and Knight, 2000: 29).

فالأشيـاء التـي سمعناها ممن استطلعنـا آراءهم ومن دراسات بحثيـة أخرى هو أن «التعلم يحدث «عن طريق العمل» وليس «أثناء العمل» ويعزز التعلم بالكتب الفنية وحضور حلقات البحـث/ المداخلات الخاصة بموضوعات محـددة» (Anderson and Skinner, 1999: 252). وهذا هو حال التعلم مع الأكاديميين الجدد والقدامى على حد سواء. ومرة أخرى نشير «إن التعلم أثناء العمل والعمل إلى جانب زملاء أكثر خبرة وبعمل فريقي هي اشكال أخرى ذات صلة وهي على جانب كبير جداً من الأهمية عند أولئك الاختصاصيين [الذين بلغ عددهم 452] وكانوا موضوع بحثنا» (Chivers and Cheetham, 2001, 71). فهـذا التأكيد على أهميـة التعلم في منظومـات الأنشطة والذي يرتبـط ارتباطاً منطقياً مـع مجتمعات الممارسة قد يحمل في طياته مجازفـة استحضار غير مقصود لرؤى وردية لعمـال سعـداء يضحكون ويبتسمون وهـم يسعون بجد وتناغم من أجـل مزيد من الخير العام. ربما تكون منظومات الأنشطة ومجتمعات الممارسة مواقع للتعلم، الجيد والرديء، لكن هذا الواقع لا يعني أنه ينبغي لنا أن نتجاهل أو نغض الطرف عن واقع القوة أو للخلل الوظيفي أو للسخط والاستياء. هذا وقد تحدث بعض من استطلعنا آراءهم من الأساتذة الجامعيـين الجدد عن تباينات ينبغي استجلاؤها داخل الأقسام العلمية، ليس أقلها فيما يتعلق بتلك التوصيفات المتغايرة عن طبيعة المادة الدرسية ذاتها:

> «توجد أقسام... ومن الصعـب أن يتحدث المرء عن [هذه المادة الدراسية] على أنها... من الغريب حقاً... أن نعرّف ما هي [هذه المادة الدراسية] فعلاً. وأنا على ثقة بأنك إن سألت أحداً ما لا على التعيين [يعمل في هذه المادة الدراسية] فسـوف يخبرك بشيء مختلف ذلك أنها تغطي تنوعـاً واسعاً من المجالات، أي شيء هو في الأساس... يشكل تحدياً للمعرفة التقليدية السائدة».
> (Knight and Trowler, 2000: 76)

«[زملائـي] لا يقيمـون اتصالات فيمـا بينهم لذلك يتعـين عليك أن توجد ذلك الترابط المنطقي وتربط الأشياء ببعضها... يوجد الكثير جداً من الأمور السياسيـة الصغـرى تحدث في هذا المـكان وذلك بسبب ما لـدى الأفراد من أجنـدات خاصة. قـد ترى شخصاً يشجعك على فعل شـيء ما، وقد ترى آخر يجعلـك تفعل شيئاً آخر بسبب تلك الأجندات التي لديهم... وذلك أيضاً جزء مـن عملية الحث في تعلم ماهية تلك الأمور السياسية الصغرى... وهذا شيء لن تجد أحـداً يخبرك عنه وعن ماهيته لكنه جزء من عملية الاستيعاب، تلك هي الأمور في العالم الأكاديمي، الأجندة الآجلة والأجندات المستترة».
(Knight and Trowler, 1999, 29)

وفي هكـذا بيئات للعمل تعد المقاربة المائعـة المرنة لتكوين معلومات عمل فائدة مميزة تعني ضمناً أنه من الممكن إحداث هويات مهنية من جديد:

«يتعـين عليك أن تقدم نفسك... على أنك جيد وماهر في كل تلك المجالات الثلاثة [وهي التعليم والبحوث والخدمة] وعندئذ سيكون من العسير أن تنسلخ عنها وتعود لسابق عهدك وتسأل نفسك ما الذي كنت مهتماً به أصلاً؟» أو «ما الذي كنت أظن أنني أتقنه؟» ... يجب عليك أن تكون لديك تلك المرونة»
(Trowler and Knight, 2000: 34)

«قد أرى أن «أولوياتي» قد تتغير... إن انتقلت إلى مقرر دراسي معين وقال لي القسـم أو العميـد: «أنت هنا لتؤلف كتباً..». عندئـذ سيكون لدي رأي آخر في [أولوياتي]».

(Knight and Trowler, 2000: 77)

ففي بعض الحالات نجد أن هكذا عمل لتحديد الهوية قد يسبب التوتر. وهذه الأستاذة الجامعيـة التي استطلعنا رأيهـا وفيما يلي ندرج أقوالها تركت الحياة الأكاديمية بعد هذا الحـوار بوقت قصير. فهذه العلاقة الشخصية الوثيقة قـد فقدت في زحمة العمل ولم تر فرصة لعلاقة أخرى أثناء قيامها بهذا العمل في هذا المكان. وقد لوحظ أن الأفراد الأكبر

سناً في ذاك المجتمع المعرفي الذي تنتمي إليه انتقدوا تعاملها وتواطؤها الظاهري مع الرجال البيض [هكذا]. وشعرت بثقل العمل وشدته، وفي رأيي، كان إحساسها بذاتها على وشك الانهيار.

> «أنا لم آت إلى هذه الجامعة من فراغ وكأنني صفحة بيضاء ولكن ... عندما أقول شيئاً ... وما أقوله لا يجد أذناً صاغية ... ذهبت إلى العميد وقلت له «لا أريد أن أكون جزءاً مشاركاً في هذه المنظومة. لست أدري كم من الوقت سوف أبقى في هذا المكان لأنه توجد هنا أشياء كثيرة جداً هي ضدي وضد من أكون، وتتنازع مع هويتي كفرد من الأفراد»... [توجد مجالات لا أستطيع فيها] أن أقول الأشياء التي أريد حقاً أن أقولها».
>
> (Trowler and Knight, 2000: 34)

وهذه المرة التي سننقل أقوالها فيما يلي، مثل المشار إليها أعلاه وجدت أن ثمة توقعات لدور إضافي للنساء، حيث قالت:

> «أشعر أثناء حديثي مع الزملاء ومع الطلبة أن النساء لديهن عدد غير متكافئ [من الزيارات المرغوبة من الطلبة]... والنساء هن اللواتي يعانين الكثير جراء ذلك... وفي كثير من الأحيان يأتي الطلبة لزيارتي وأنا لست المستشار الأكاديمي لهم إطلاقاً بالرغم من أن لديهم مستشار أكاديمي... قد لا يعرفونه أو ربما لا ينسجمون معه لذلك يبحثون عن المرأة التي في رأيي يرونها أكثر تعاطفاً... [وهذا] يستهلك نسبة كبيرة من وقتي وهو أمر مستنزف للمشاعر ... ومع ذلك يتولد لديك الإحساس بـ «أنني لم أفعل ما يكفي، وكان ينبغي لي أن أفعل المزيد».
>
> (Trowler and Knight, 2000: 35)

فالمشكلة ليست مجرد مشكلة أن الأساتذة الجامعيين يعملون لساعات طويلة، وهذا الأمر صحيح في العديد من المهن. تعدد الأدوار وتعدد التوقعات التي تكون عادة توقعات

صامتة مضافاً إليها نقص في المعلومات الراجعة من رؤساء الأقسام الجامعية تشكل مصادر كبرى لمشاعر القلق والتشكك والاستياء.

«أشعر بمزيد من الإجهاد والتوتر إزاء الأشياء يفوق كثيراً ما كنت أشعر به حين كنت [أعمل في الصناعة]. أعتقد أن مرد ذلك يعود في جزئيته إلى أنني لا أحس بالثقة الكاملة في معرفة كيف أفعل الأشياء التي أعرفها جيداً ... ففي الأعمال الأخرى التي كانت لدي كان يوجد عموماً ثلاثة خيوط أما الآن فيوجد نحو خمسة خيوط.

ومن وجهة نظر عضو جديد في الهيئة التدريسية توجد مشاعر بعدم الأمان. وفي قمة هذه المشاعر شعور يجعل المرء يسائل نفسه «هل أنا أقوم بهذا العمل بالجودة الكافية؟» ليس سهلاً التأكيد على أي من هذه الأشياء. وفي الأيام الأولى من عملي مررت بأزمة ثقة».
(4-Knight and Trowler, 2000: 73)

في المقتطفات الآتية من أقوال بعض من استطلعنا آراءهم توجد لمحة عن المطالب في تلك المجالات الثلاثة الرئيسة وهي البحوث والخدمة والتعليم، غير أن هذا التميز ثلاثي الأطراف لا يزال في حالة بسيطة غير ناضجة وسوف تستبدل في مرحلة لاحقة في هذا الفصل، لكنه حالياً يكفي.

إن الضغط لإجراء البحوث، بمعنى الاستفسار الأصيل المبتكر، كبير جداً وهو معروف جيداً ولا حاجة بنا الآن لأن نوليه مزيداً من الاهتمام. فالأكاديميون الجدد يعلمون جيداً أن البحوث في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية قد تتوقف لأن الآخرين يطلبون الخدمة والتعليم يومياً في حين تبقى البحوث في هذه المجالات ناشئة عن دافع شخصي وقلما يكون لها مواعيد نهائية قصيرة لتقديمها، هذا إن وجدت. وإرجاء النشاط البحثي أسهل من عدم إعداد حلقة بحث مع أن تبعات تهميش البحوث قد تكون على المدى البعيد أكبر من جعلها «جناحاً» للتعليم. وربما يحاول التفكير المنطقي أن يصر على هذه النظرة العالمية لكن الممارسات قد اختلفت. أضف إلى ذلك أن الأكاديميين الجدد ليسوا دائماً على معرفة

جيـدة بجميع مظاهر فن الباحث كما ينبغـي أن يكونوا. مثلاً: «يتعين علي أن أبدأ الكتابة لكـن ذلك ليس سهلاً وأنا لا أجد الوسيلـة، فهي لا تنساب كما ينبغـي عندما أجلس إلى المكتب وبيدي الورقة والقلم: لا تـزال أمامي على المكتب أكوام وأكوام من الورق ولا أدري كيف أصنفها سوى أن أضعها في سلة المهملات» (Knight and Trowler, 2000, 75).

هـذا وقد قال شخص كندي التقيناه أثناء بحثنا هذا إنه كان يشعر بالبرد كلما حاول الكتابـة مهما كانت عالية درجـة حرارة التدفئة المركزيـة. كان يجلس وهو مرتد ملابس ثقيلـة تناسـب الطقس في القطب الشمالي ومع ذلك كان يشعـر أنه يتجمد من البرد بكل مـا في الكلمـة من معنى. ولم يكن الأمـر أن تثبيته وأمنه وحياته المهنيـة كلها تتوقف على هـذه الحالة العلمية للاكتشاف فحسب، بل هويتـه المهنية ومن ثم عناصر الهوية الذاتية واحترامـه الذاتي أيضاً. وحيث إن جميع من استطلعنا آراءهم يتمتعون بميزة الاستفسار في مجـالات دراساتهـم فقد كان الشعـور بأنهم لم يكونوا يقومون ببحـوث جيدة صالحة للنشـر أمراً موهناً لهـم ومثبطاً لعزائمهم. غير أن أهمية ما نشـير إليه في سياق الفكرة العامة لهذا الكتاب من حيث كون المرء مدرسًا أنها تذكرنا بأنه يوجد منافسون أقوياء في أي استثمار نقوم به في مجال التعليم.

وفي هـذا الصدد يجدر القول إن الأعمال الإدارية والخدمة تنافسان أيضاً في الزمن، وبالعمـل الإداري أقصـد تحمـل مسؤولية إدارة البرامـج أو الأنشطـة (أي أن يكون المرء مسـؤولاً عن قبـول الطلبة، الإعـلان والدعاية، الاختبـارات، برامج شهـادة الماجستير، مسائـل تتعلق بتقنيـة المعلومات والاتصـالات، إلخ). كما أنني أستخـدم لفظة «الخدمة» بمعنـى الإسهـام في المجتمع خـارج مؤسسة التعليم العـالي (أثناء إلقـاء المحاضرات أو تمثيـل المؤسسـة في الجمعيات والروابط المحلية، أو الخدمـة في الجمعيات الاختصاصية علـى المستوى الوطني) وكذلـك في مؤسسة التعليم العالي كلهـا (كأن يكون المرء مرشدًا أكاديميـاً لمجموعـة من الطلبة أو يكـون عضواً في اللجان الخاصة بالأساتـذة أو الكلية أو المؤسسـة أو يشـارك في الجمعيات الطالبية). فما هو متوقع من الأفراد أن يفعلوه وكذلك «قيمتـه في سعر الصـرف» -أي القيمة التي يحققها حين يتعلـق الأمر بمحاولة الحصول

علـى التثبيت في سلـك التدريس الجامعـي أو الحصول على الترقيـة- يختلفان اختلافاً كبيراً على المستوى الوطني وتبعاً لوضعية مؤسسة التعليم العالي. وكما يحصل في البحوث فقـد تستهلك الكثير جداً من الوقـت لكنها خلافاً للبحوث قلما تكون استثماراً جيداً فيما لـه صلةبالتطور المهني. ومع ذلك يظل مـن العسير جداً مقاومة الخدمة والعمل الإداري، والعمـل بوحي الضمـير يقود الكثيرين لأداء الخدمة على الوجه الحسن ما يجعل مصالح عملهم المهني تعاني جراء ذلك فقدان الاستثمار في البحوث والتعليم.

> «لم يكن [يوجد] غيري [كمدرس شخصي للسنة الأولى]. لذلك كنت أحثهم جميعاً وها أنذا الآن أنتظر من يطرق الباب. مسموح لي الآن بمئة ساعة لكنني استنفدتها وأنا أقوم بالأعمال الكتابية والتنظيم.
>
> ذلك الشـيء الإداري قد استهلك وقتي كله منـذ أتيت إلى هذا المكان... وقـد وجدت لتوي أنـه استهلك كل دقيقة من وقتي وهذا مـا سبب معاناة في التعليـم والبحوث... يبدو أن العمل الإداري شـيء يظل يكبر ويتسع بقدر ما تتيح له من فراغ».
>
> .(Knight and Trowler, 2000: 74 - 5)

ويبدو أن أخطار الخدمة والعمل الإداري أكثر حدة عند بعضهم مما هي عند بعضهم الآخـر. فقد لاحـظ كل مـن تـيرني وبنسيمـون (Tierney and Bensimon, 1996) أن النساء والأفراد من الأقليات يواجهون على وجه الخصوص مطالب عالية جداً للخدمة في اللجان ذلك أن مؤسسات التعليم العالي بمجملها لديها شعور بأن هؤلاء الأشخاص يجب أن يكونوا محط رؤية الآخرين حتى لو كان عددهم صغيراً.

قـد يكون أمراً يسهـل فهمه لو أن الأكاديميـين الجدد الذين يواجهـون هكذا مطالب اختاروا تلبية تلك المطالب عن طريق القيام بعمل جيد وأساسي في التعليم. لكن الأشخاص الذيـن قابلناهم كانـوا يهدفون إلى ما هو أعلى من ذلك. أعطيناهم قائمة تتضمن أربعة أهـداف للتعليـم في ميدان التعليم العالي وهي: تطوير إتقـان المحتوى والمضمون، وتعزيز فهـم المبـادىء والمفاهيم التي تتضمنها المادة المقررة، ورعايـة وتشجيع «المهارات القابلة

للتحويل»، وتشجيع وتعزيز الصفات الشخصية. وقد اختار معظم الأكاديميين الجدد الذين تحدثنا معهم واحداً أو اثنين فقط من تلك الأهداف الأربعة، إنما لم يكن هدف «إتقان المضمون» واحداً منها. لقد وقع اختيارهم على أهداف التعليم الأكثر صعوبة، وهي أهداف يمكن ربطها بمحاولات تشجيع الفهم عند الطلبة و/أو تلك التي لها أثر في الطالب يتجاوز المادة الدرسية ذاتها. لكنها على أي حال طموحات جديرة بالثناء إضافة لكونها معقدة وكثيرة المطالب ذلك أنه صعب جداً تعليم المواد المتقدمة من أجل الفهم بل والأصعب منه الاهتمام بتنمية المهارات والصفات الشخصية في آن معاً.

ولعل ما يدعو للدهشة أن نجد أن جميع الأساتذة الجدد الذين التقيناهم كان لديهم خبرة في التعليم ما عدا اثنين منهم. بيد أن إنجازاتهم الماضية لم تنتقل على نحو سلس إلى عملهم الجديد هذا، كما قد يكون متوقعاً عبر التأكيد في الفصلين الأول والثاني على السياق وعلى الاحتمالات. فمثلاً، قال أحدهم:

> «يسبب التعليم في هذه الأيام الكثير من الجهد والتعب والتوتر في العمل بل وأكثر مما كان في السابق. المطالب كثيرة وعدم رضا الطلبة أكثر. يوجد إحساس كبير جداً بأن الطلبة «يدفعون» أجر التعليم ويريدونه كما يريدون أي سلعة من السلع مغلفة بغلاف جميل جداً... لقد غدوت أقل التزاماً بـ «التعليم» بمعنى أنه غير جدير بالنتائج المترتبة كما ينبغي. وهو عمل آخذ بالابتعاد كثيراً عن بحوث قمت بها».
>
> (Knight and Trowler, 2000: 74)

كانت المساعدة مطلوبة لكن «ما يعطى المرء هو فقط عنوان المقرر الدراسي وقضي الأمر». (Knight and Trowler, 2000: 74) وفي مثال آخر قال أستاذ كندي: «لا أظن أنني قد حصلت على مساعدة فيما يتعلق بالتدريس - كلا ليس هذا صحيحاً، لقد حصلت على بعض المذكرات من شخص درّس هذا المقرر سابقاً، وحصلت على بعض الواجبات المقررة». (Knight and Trowler, 2000: 74).

وهكـذا نجـد أن التوتـر وعدم اليقـين يأتيان من دافـع إتقان العمـل في هذه الحقول الرئيسـة الثلاثـة (التعليـم والخدمة والبحـوث). ولم يحصل التوفيق بـين هذه الميادين الثلاثة في مؤسسات التعليم العالي. فمن الناحية العملية هي مجالات تتنافس فيما بينها لكل واحد منها أبطاله وجاذبيته ومنظومات المحاسبة الخاصة بها وأما مشكلات إحداث هويـات في أماكـن تتقاطع فيها على نحـو متعامد مطالب تلك المجـالات فنجدها تتفاقم كثيراً عبر الخيارات التي يجب أن تحصل داخل كل مجال منها. ولهذا نجد التوتر وعدم اليقـين ينشآن عـن طريق التلاعب المتقن البـارع بمطالب المقـررات الدراسية المختلفة، وبـين الالتزامات الرسمية وغـير الرسمية وبما يتعلق بالقـراءة والكتابة وطلبة متقدمين ومبتدئـين ورسائل بريد إلكتروني وكتابات ترفـق بها وإدارة وتفويض بأعمال أخرى. لقد جعلت أنصبة العمل الثقيلة الاختيار ضرورة من أجل الراحة والرضا دون أن يكون اختياراً بداعي السرور والبهجة فقط. ومع ذلك، وعلى الرغم من ضرورة قضاء المزيد من ساعات العمـل فقد كان جميع من تحدثنـا إليهم باستثناء شخص واحد فقط يقبلون بهذا الأمر. فقد قال معظمهم إنهم كانوا يستمتعون بالعمل بطرق شتى. إنما لم يكن مفهوماً إلى متى يمكـن أن يدوم هذا الفعـل في التلاعب بتلك المطالب، سيمـا وأن كرة واحدة من الكرات التي يجري التعامل بها، وهي البحوث، كانت تسقط في كثير من الأحيان من أيدي الجميع باستثنـاء أولئك المتخصصين بالعلـوم الطبيعية. فقد قال أحدهم: «لقد عملت حتى الآن 101 ساعـة زيادة على الجدول الزمنـي الاعتيادي الخاص بي منذ شهر أيلول/ سبتمبر. وهذه تشكل زيادة فوق نصاب العمل البالغ 37 ساعة في الأسبوع». وأشارت أستاذة أخرى يبـدو عليهـا الإرهاق وهي تقول: «لقد تعلمت أن أتلاعب بـ 15 كرة، لكن المشكلة أنه يوجد الآن علـى الطاولـة 20 كـرة أخرى» (اقتطفت هاتـان الجملتان من كتـاب: Knight and Trowler, 2000: 75) فالمشكلة هي:

> «إن هـذا العمـل ليس عملاً يتيح لـك أن تذهب إلى البيـت وتغلق كل شيء لتجلـس أمام التلفـاز أو تذهب إلى المقهـى المجاور، أو ما شابـه. المشكلة هي أنـك دوماً تفكـر بـ «يجب أن أقوم بعمـل ما» حتى قراءة رواية قـد تكون شيئاً مفزعاً ذلك أنني يجب أن أقرأ شيئاً يتعلق بعملي... أما فيما له علاقة بالحياة

الشخصيــة فهو عمل يستغــرق الكثير من الوقت سواء كان ذلــك وقتاً طبيعياً أم وقتــاً عاطفياً وهذا شيء لم أدركه جيداً حــين جئت إلى هذا المكان. أعتقد أنــه من العسير أن يحاول المــرء التلاعب بمهارة في مسؤوليات البيت والأسرة والعمل».

(Knight and Trowler, 2000: 76)

وكانت هنالك حالات قليلة جرى فيها تعريف الهوية الشخصية بطريقة وضعت الهوية المهنيــة في هذا العمل في مكانها وحيث كان الدعم الاجتماعي عاملاً مساعداً في الحفاظ على الحدود الفاصلة بين الحياة الخاصة والعمل الذي هو أحد أجزائها:

«لم تكن ثقافــة لا تعرفها [زوجتي]، فقد كانت تعلم من أين أتيت وكانت إلى جانــب ذلــك شديدة العناد في بعضـ الحالات بخصوصـ إبقاء جانب العمــل [في مجال رؤيتها]... فهي تقول «يكفي، يكفي» وهذا أمر حسن لأنني أنظــم أموري علــى هذا النحو وألعب مع أطفالي. إننــي لا أقبل البتة أن أدع أي شي له صلة بعملي هذا أن يؤثر في حياتي مع أطفالي وزوجتي. ولا أسمح لذلــك أن يحدث سأترك العمل إن وجدت أنني لا أستطيع القيام به دون أن أسبــب المعاناة لأسرتي ذلك أنني على ثقة أكيدة بأنني قادر على النجاح في أي مكان آخر».

(Knight and Trowler, 2000: 76)

غــير أنه وعلى الرغم من تلــك الأخطار التي تحدث عنها هذا الأستاذ وتلك التكاليف التــي دفــع ثمنها الآخرون، فقــد أشاد الأفراد الذيــن قابلناهم بحريــة الحياة الجامعية بالفرصـ المتاحة فيها وأبدوا إعجابهم بتجربة كونهم في بيئات استفسار وتعلم. فقد قال أحدهــم: «أنت مدير أعمالك ولديك المزيد من الحريــة. تستطيع أن تعمل بالسرعة التي ترغب». (Knight and Trowler, 2000: 73).

ولكن حتى في تلك الحالات قد تكون للإيجابيات سلبياتها أيضاً. فالحرية قد تستدعي العزلة. فالبنية المعمارية لأماكن عملهم والغرف التي تشبه الخلايا وعدم وجود مساحات

كافيـة تتيح للأشخاص الالتقاء معاً وحيث يمكـن أن تتوافر الزمالة العضوية ترمز جميعاً إلى الحريـة والعزلة معـاً. كان الجميع معجباً بالفرص لكن بعضهـم أحس بالعزلة، وهذا مـا وصفه أحدهـم بقوله: «حسناً، قد تأتي إلى هذا المـكان وتجلس في هذا المكتب ولا أحد يدري بك إن كنت حياً أو ميتاً. وقد يكون المرء ميتاً حقاً... فيأتي عامل التنظيف ويخرجك مـن هذا المكتب. وبمـا يخص الكثير مما تبقى من الوقت فلم أعلـم إن كنت فعلت الشيء الصحيح أم لا». (Knight and Trowler, 2000: 73).

ولكـن لا بد من القول إن معظم هـؤلاء الأساتذة الجدد الذين تحدثنا إليهم قد أحبوا عملهم وأعجبوا به، وهذا في واقع الأمر يتوافق مع الاستنتاج الذي توصل إليه ألتباخ ولويس القائـل «إن التقلبـات التي تتميز بها هذه المهنة كثيرة جـداً ومع ذلك لم تضعف معنويات الأساتـذة قط. ففي جميع البلدان (الأربعة عشر) ما عـدا ثلاثة منها أعرب 60 بالمئة أو أكـثر عن موافقتهـم بأن هذا العمل في هـذا المجال كان الوقت المثمـر والإبداع على وجه الخصوص في حقـول اختصاصهـم» (Altbach and Lewis, 1996: 48). وبالرغم من ذلـك فقد استغرق عمل الأكاديميين الجدد القسـط الكبير من الزمن الذي كان يتضمن عـادة معايشة تنازع الأدوار وغالباً ما أفرز التوتر والإجهاد وكان في معظم الأحيان يترك لديهـم شعوراً بالعزلة وبأنهـم بعيدون عن دعم مجتمع الأقســام العلمية، فالقليلون جداً استطاعوا أن يدافعوا عن فسحة خاصة لهم خارج أوقات العمل. وبعضهم لم يأبه لذلك. بيـد أن هذا التوصيف يتلاقى مع قصص وردت في دراسـات أخرى تضمنت عينات أكثر وأكبر وطرق مختلفة في الاستفسار، وبخاصة تلك الدراسات التي أجراها بويس (Boice, 1992) ومنغيـز وزمـلاؤه (Menges and Associates, 1999). فـإذا كان كل مـا تقدم توصيفاً معقولاً لما يبدو عليه حال القادمين الجدد إلى هذا الميدان الأكاديمي فكيف ينبغي لهؤلاء الأكاديميين الجدد أن يتشربوا الممارسات الجديدة في التعليم وأن يصبحوا قادرين على الاهتمام والعناية بالتعليم الجيد ويلتزموا بتجديد حيويتهم كمدرسين؟

## الممارسات القائمة على علم ومعرفة

يقـول الكثـيرون ممن لهم اهتمـام بتحسين ممارسـات التعليم إن هـذا الأمر يعتمد بالدرجة الأولى على تحسين مكافآت التعليم الجيد (أنظر على سبيل المثال Wright and

associates, 1995) وعلى الانخراط في «ثقافة وعلم التعليم». ينسب هذا المصطلح إلى بوير (Boyer, 1990) الذي قال إن العمل الأكاديمي يتألف من ثقافة الاكتشاف (المعروفة عادة بـ «البحوث») وثقافة التعليم، والدمج (وهو نشاط تجميعي للعناصر يتجاوز الحدود الفاصلة) والخدمة (التي تتضمن تطبيق المعرفة العلمية). ويجب أن يكون ثمة تكافؤ في الاحترام والتقدير بين هذه الأشكال الأربعة وبحيث يكون الأساتذة مقتنعين بها، برغم كونهم لا يقومون بها جميعاً على قدم المساواة في أي وقت من الأوقات. وقد سيطرت هذه الأفكار على مخيلة أولئك الذين لديهم اهتمام بالمنهاج والتعلم والتعليم والتقويم (لأنه يجعل موضوع البحث يبدو أكثر أهمية) واهتمام مجتمع الموظفين والمطورين والتربويين والتعليميين (لأنه يفترض أن عملهم هذا عمل له أهميته البالغة). ومع ذلك يوجد هنا بعض الغموض. وعلى سبيل المثال كيف يكون من المناسب الحديث عن ثقافة وعلم التعليم في ميدان التعليم العالي ولا يكون ملائماً الحديث عنها في التعليم الابتدائي سيما وأن التعليم في المدارس الابتدائية هو دون شك نشاط أكثر تعقيداً؟ وكيف يمكن لهذه الثقافة أن تعزز الممارسة - وهل هي ضرورية للممارسة الجيدة؟ كيف يمكن أن تكون العلاقة بين ثقافة وعلم التدريس والاندماج؟ وهل ثقافة التعليم هي حقاً جزء من ثقافة الممارسة؟ تشير الدراسات التي أجراها كريبر (Kreber, 2001) أن التعليم القائم على العلم يستلزم وجود النية والعزيمة على مواصلة تحسينه عن طريق التأمل بالممارسة والنظر بعيداً في الميدان لتكوين الإلهام. فهذا الإلهام يمكن إيجاده في الدراسات البحثية وفي أعمال من هذا القبيل ويمكن إيجاد الدافع له لدى مجتمعات حقيقية أو افتراضية أو ربما يكون من «منشأ محلي» عبر بحوث ذات مقياس صغير مثل البحوث الخاصة بالعمل التي تتضمن الرجوع إلى المؤلفات والمراجع ذات الصلة. وقد كان ثمة إجماع في الرأي لدى المشاركين في بحوث أجراها كريبر Kreber بأن هذه المعارف الشخصية الآخذة بالتطور يجب أن يعرفها الجميع وأن تكون مفتوحة لتقويم الأنداد من الزملاء.

ولكن أن يكون الأكاديميون الجدد ملتزمين بتلك النزعات والميول العلمية الموصوفة في مجموعة كريبير يعني إيجاد قصة يمكنهم استخدامها لتسويغ أخطار (آ) نشاط، هو التعليم، تكون نتائجه غير محددة نوعاً ما وعرضة لتقويمات الطلبة، (ب) عدم الاستثمار كثيراً في

نمو أسهم البحوث أو في رأس المال الاجتماعي للخدمة. وثاني هذه الأخطار ينخفض عندما يوجد قدر متكافئ من الاحترام والتقدير للأشكال الأربعة للحالة العلمية التي تحدث عنها بوير Boyer. ولكن بما أن ذلك نادر الوجود فمن الطبيعي أن نبحث عن قصة تجمع التعليم والبحوث معاً. ومع أن «معظم الأكاديميين يقولون إن البحوث الجيدة ضرورية للتعليم الجيد» (HEFCE 2000; para 23)، إلا أن الشواهد البحثية عن هذه العلاقة لا تؤيد الفكرة القائلة بأن الجيدين في البحوث هم جيدون في التعليم (Knight and Trowler, 2001). فالبديل في هذه الحالة أن نصف ثقافة وعلم التعليم بأنه نوع من المزج بين البحوث والتعليم، والكثير من هذه الخلطات ممكنة ويبدو أن مؤيديها يتفقون فقط على أن التعليم مهم وأنه يجب أن يترافق مع «البحوث». ومن الممكن إنشاء قصص من هذه الآراء علماً أن ممارسات الأقسام العلمية المحلية قد تعطي دليلاً معيناً بخصوص المدونات التي يرجح أن تكون موضع الإشادة والثناء في سياق معين. ولكن ليس من الضروري أن يقتنع المرء بوجود حالة علمية خاصة بالتعليم لكي يسوغ التعليم الجيد. غير أن القصة البراغماتية قد تقول إن التعليم جزء مهم من عمل بناء على عقد ويجب أن ينفذ بالشكل المناسب كمسألة معنوية ولاحترام الذات وانطلاقاً من الحرص والحصافة في أوقات تجعل فيها التعليمات الحكومية وأنظمة ضمان الجودة جودة التعليم موضع اهتمام عام وليس سلوكاً خاصاً. فإذا قاد هذا إلى استفسار منظم (بحوث) ومطبوعات تنشر، فنعم ذلك. وهكذا، إذا كان من الواجب القيام بالتعليم والتدريس الجيد بخاصة فلا يمكن اجتناب أخطاره. سوف أتجاوز الآن تلك الصراعات بخصوص الحالة العلمية للتعليم وألتفت إلى أشياء يمكن أن تفعلها الأقسام العلمية ويفعلها الأكاديميون الجدد أيضاً لتبني مبدأ التعليم الجيد.

من الممكن توضيح ذلك الزعم القائل بأننا جميعاً نتعلم من ممارسات مُسلَّم بها في الأقسام الجامعية عن طريق التفكير بما يفعله قسم جامعي وهمي إنما مرموق. ففي هذا القسم يقوم بعض أعضائه القدامى بما يلي وينجون بفعلتهم:

1- إلغاء الصفوف الدرسية ليتمكنوا من حضور الاجتماعات والمؤتمرات.

2- يحتاجون لأسابيع طويلة قبل إعادة كراسات أعمال الطالب (ومدة ستة أشهر ليست بعيدة الاحتمال).

3- يستخدمون شفافيات لأجهزة العرض غالباً ما تكون غير مفهومة وشديدة الازدحام، ويدعمونها بصور ضوئية تثير القلق.

4- يؤسسون طريقتهم التعليمية على بحوث قاموا بها ومتخصصة جداً ومتقدمة كثيراً يصعب على معظم الطلاب فهمها.

5- يقولون «لا أظن أن هذه التقنية جديرة».

6- يزعمون أنهم يشجعون المهارات العصرية لكنهم لا يوضحون كيف يفعلون ذلك.

7- يتصرفون وكأن التعلم لا يحدث إلا حين يتكلمون.

8- يتخذون حلقات البحث فرصة لينتقدوا تفسيرات الطلبة.

9- يعطون معلومات راجعة بخصوص أعمال المقرر تكون أكثر ارتباطاً بخصوصيات المهمة ذاتها فلا تشكل قيمة كبرى لتحسين العمل المستقبلي.

10- غالباً ما نسمعهم يقولون: «هذا من مستوى المرحلة الجامعية ليس أكثر».

11- ينتقدون دون وجل (على نحو بناء ولما فيه صالح الجودة كما يقولون) مقترحات بخصوص المقرر الدراسي والممارسات الجديدة المبتكرة.

12- يستخدمون الإدعاء القائل بأنهم يشجعون استقلالية الطلبة ليخففوا من عبء عملهم عن طريق توقعهم بأن الطلبة قادرون على أن يعلّموا أنفسهم.

13- يتصرفون وكأنهم من حيث التعريف مصممون دقيقون وموثوقون لأوراق الامتحان.

14- يضعون اختبارات صعبة (عن المعلومات عادة) «ليفرزوا الطلبة».

15- إلخ ... إلخ.

إن هذه القائمة غير المكتملة تتحدث عن ممارسات تدعو للشك والريبة بأنه من السهل جداً أن يقع المرء في شركها. فهذا الخليط من الممارسات الرديئة في التعليم التي

يجـري التغاضي عنها لأن الأستاذ الذي يقوم بها لديه أعمال كثيرة في لجان مهمة ولديه بحـوث لها أهميتها البالغة وهو أستاذ مهم (مثلاً البنود 1، 2، 3 من القائمة) وممارسات تعـد خطأ أنها ذات قيمة عاليـة (مثلاً البنود 4، 9، 11) تكوّن بيئات تعلم غير مقبولة أمام الأكاديميـين الجـدد كما تجعل البيئـة تسبب الصـدأ لأساتذة قدامى ملتزمـين بالتعليم الجيـد. ويمكن مشاهدة آثار هـذه الممارسات في عملي البحثي بالرغـم من أنني أواظب العمـل بلا طائل سعيـاً وراء ذلك الأفق المنحسر للتفوق في التعليـم. غير أن هفواتي هذه بحاجـة للرعاية والاهتمـام لكن ما هو أكثر أهمية أن تصبح هذه الممارسات معروفة لدى الجميـع بأنها مسائل تقتضي الاهتمام وأن الأشياء التي يمكن التسامح بها هي فقط تلك التي يشترط فيها محاولة الأشخاص التخلي عنها.

بعـد أن قدمت لفكرة يمكن التنبؤ بها لهذا الكتاب وأقصد بذلك أن القسم الأكبر من تعلـم المرء ليمارس التدريس في التعليـم العالي يأتي من الحالة التي تكون عليها أقسامنا الجامعيـة، أنتقـل الآن للحديـث عن موضوع معـروف جيداً هو موضـوع الإرشاد والحث المخطـط له. تحتـوي المؤلفات التي تتحـدث عن الإرشـاد وليس فقط في ميـدان التعليم العـالي على قوائـم طويلة ومقدسة لما يجب أن يعرفه المرشِدُ وأن يكونوه (أنظر على سبيل المثـال Fay, 1975). ومفيـد جداً أيضـاً كتاب (Cox, 1997) الذي يتضمـن شرحاً وافياً عـن خبرته في إدارة برنامـج تعليمي للأكاديميين الجدد يمتد لنحـو 18 عاماً. فهو يقول إن ممارسـات الإرشـاد في الأقسـام الجامعية يجـب أن تكون في إطار برنامج للإرشاد والدعـم المهني يكون جيد التصميـم ويشمل الجامعة بأسرها، ويقتضي وجود شخص ما مـن مؤسسة التعليم العالي يتولى مسؤولية هذا البرنامج. وهذه المقاربة أكثر تكلفة وثمناً من تلك الترتيبات العشوائية كيفما اتفق التي نجدها عادة، بيد أن بحوث كوكس تدل على أن هكـذا برنامـج يحسّن جودة الممارسات الحثّية ويلقـى التقدير العالي من الأكاديميين الجـدد. فهم يختارون المرشد مـن قائمة تتضمن أسماء على مستـوى الجامعة بأسرها، ممن لديهم الرغبة في ذلك وتدربوا عليه ويكافأون على ما يقدمونه. ويقترح كوكس قائمة بالأنشطة التي يمكـن الاستعانة بها لتنظيم اللقاءات الدورية بين كل من المرشِد والمرشَد ويضيـف إن منسـق البرنامج يجب أن يحـث كليهما على الحرص علـى حضور اللقاءات بانتظام.

غير أن الأكاديميين الجدد الذين تحدثنا معهم أنا وزميلي بول تراولر لم يتلقوا الإرشاد في إطار هيكلية هكذا برنامج هادف، ومع أنهم يبدو عليهم أنهم واكبوه لكن عملنا هذا لا يهدف إلى رؤية تكلفة تلك المقاربة الواهنة المفتقرة إلى الحيوية. فهنالك دلالات على أنها قد تكون غير مقبولة. فقد استنتج كل من بويل وبويس (Boyle and Boice, 1998) من بحوثهما، حيث كان معظمها في نيويورك، أن «الإرشاد التلقائي» لم يصل لأكثر من ثلث المدرسين الجدد أو نحو ذلك. فعندما يكون الحث صامتاً يقولون إن «أكبر فائدة للإرشاد الطبيعي تذهب بشكل حصري إلى الذكور البيض في تلك الشبكة من الزملاء القدامى» (p. 159). وأسوأ من ذلك، وحيث إنه لا يوجد إلا القليل جداً من برامج الإرشاد المنظم، فإن تداعيات ذلك هي أن معظم الأساتذة الجدد يتدبرون أمورهم وحدهم. وهما يتفقان في الرأي مع ما قاله كوكس بأن «الإرشاد المنظم الذي تحدثنا عنه هنا يعمل على نحو أفضل من ذلك الإرشاد الطبيعي التلقائي» (p. 173). وهما يعتمدان أيضاً على ما جاء في كتاب بويس الهام بعنوان عضو هيئة التدريس الجديد **The New Faculty Member** يقترحان بأن بعض المزايا المهمة للإرشاد الفاعل في مجال التعليم العالي هي:

1- «يبدو أن برامج الإرشاد، لكي تكون برامج ناجحة، بحاجة لخدمات منسق البرنامج» (p. 160).

2- «الإرشاد للمدرسين الجدد ينجح أيضاً (إن لم يكن نجاحاً أفضل) بين غرباء وأعضاء في أقسام جامعية مختلفة كما هو الحال مع ما يحدثه في الإرشاد التقليدي» (p. 160). فالأساتذة في القسم الجامعي نفسه مطبوعون بما يمكن وصفه بالأشياء المسلّم بها في حين قد يعمل الغرباء على مساعدة الأساتذة الجدد في رؤية ما يجري حولهم على نحو أفضل وكذلك رؤية الإمكانيات التي قد تقدم. وهذه المسافة يمكن لها أن تسهل على المتعلمين البوح بأفكار ومشاعر صعبة وبخاصة حين يكون مفهوماً بأنه لن يكون للأستاذ رأي إذا كانت مدة التدريب قد تمت بنجاح أم لا.

3- كلما بدأ التدريب والتعليم في وقت مبكر كان ذلك أفضل.

4- يتعين على منسق البرنامج أن يحرص على استمرارية هذه اللقاءات لما لا يقل عن بضعة شهور. وفي تلك الآونة يكون الاثنان قد شعرا بارتباطهما ببعضهما بعلاقة ذاتية الاستدامة.

5- ومع أن المتعلم يقدر مرشده تقديراً عالياً سيما إذا أبدى هذا المرشد اهتمامه وأعطى دعمه وأظهر تعاطفه وبيّن معرفته وكفاءته إلا أنه ليس محبذاً أن يتخذ المرء صديقاً له ليرشده، وهنالك طريقتان مختلفتان لتفسير ذلك. تتمثل إحداهما بأن الإرشاد ينبغي له أن يوسّع الآفاق ووجهات النظر بينما يميل الأصدقاء للمشاركة فيها وقد يكون ذلك قناة غير صالحة نوعاً ما لشبكات جديدة. وثانياً، قد يسهم المرشِدون في الأحكام الجمعية بخصوص أداء المرشَد في بعض المنظومات. وفي هذه الحالات ربما لا يجدي نفعاً أن يكون الأصدقاء هم أفضل المرشدين.

6- يقول الأساتذة في معظم الأحيان إنهم يستفيدون. وهذا القول يشكل صدى لفكرة تقال عموماً وتوصل إليها الباحثون بأن الإرشاد يعد واحدة من الطرق التي تجعل المرء يفهم الشيء على نحو أفضل.

بيد أن التوصيات بخصوص ترتيبات الحث والإرشاد تولي اهتماماً أكبر بالترتيبات ذاتها مما توليه بمضمون العمل نفسه، وهذا أمر يمكن فهمه وإدراكه إذا أخذنا بنظر الاعتبار أن ما يقال ويفعل يعتمد على ماضي الأكاديمي الجديد وعلى عمله ذاته والقسم الجامعي والمؤسسة التي يعمل فيها. وقد يكون من المفيد أن نعيد إلى الأذهان هنا الفكرة الرئيسة للفصلين الأول والثاني التي نتوسع في الحديث عنها في الفصل الرابع بالإشارة إلى دراسة أجراها بيري وزملاؤه (Perry et al., 1996, 1999). فقد وجدوا أن الأساتذة الجدد في الجامعة والذين كانوا أكثر إيجابية بخصوص أعمالهم المهنية الأولى كان لديهم موضع عال في السيطرة الداخلية -أي إنهم كانوا يعتقدون بأن لديهم سيطرة على الطرق التي بها يستجيبون للمطالب والضغوط الخارجية. أما أولئك الذين كانوا الأقل سروراً وسعادة بعملهم فلديهم نزوع شديد لأن يروا أنفسهم الضحايا، وأن ليس لديهم الطاقة على مواجهة الظروف المؤذية- وهذا يعني أن لديهم موضعاً منخفضاً للسيطرة الداخلية. ولحسن الحظ يمكن تغيير

هـذه الصفـات (Perry et al., 1996; Seligman, 1998; Dweck, 1999). وعليـه فـإن المشاركة الاجتماعية المهنيـة الجيدة قد تساعد الأستـاذ الأكاديمي الجديد في رؤية الإمكانيـات المتاحة له للإنجاز في العمل. وهنا يبدو الحث والإرشاد ضروريين. فمثلاً، قد ينظر المرشد والمرشَد معاً إلى الضغط الذي يسببه تنازع الأدوار وتحديد الأولويات وعادات العمل الفاعل والإستراتيجيات الخاصة بالتأقلم والتغلب على المشكلات والمصاعب ويعملان طـوال الوقت علـى الافتراض القائل إننا نسهم في الطرق المؤديـة إلى معايشتنا للمواقف. وهـذه الحـال لا تشكل موقفاً يقول فيـه المرشِد «كن مثلي لكي تنجح» بـل تشكل موقفاً فيه عـون للمرشَد ليستثمر مـا يفعلانه معاً بشكل جيد وما يمكن أن يفعـلاه على أرض الواقع علـى نحـو أفضل دون تكلفة عالية ومن ثم استخدام ما يمكـن أن تقدمه بيئة العمل. وهذا يعنـي ضمناً أن نخـبر العضو الجديد في الهيئة التدريسيـة أن يستوضح من رئيس القسم الجامعـي عمـا هو مطلوب منه ويكون لـه أثره الفاعل للنجاح في مـدة التجربة والحصول علـى التثبيت والاستمرار في العمـل. وهنالك طريقة أخرى يمكن عن طريقها معرفة كيف توضـع الأولويات والتعرف على الأماكـن التي يكون فيها التأقلـم والتغلب على المشكلات، وليـس التفوق، هو الشيء الذي يجب فعلـه، وذلك عن طريق طلب مقترحات بشأن رسائل للتوفيق بين التناقضات التي يمكن أن تتشابك في استجابة رئيس القسم لتلك الأسئلة.

ولكن قد تكون هذه الأشياء المتاحة في البيئة غير ظاهرة بوضوح وهذا يعني أنه من المفيد لو أن المرشِد قد تلقى بعض التدريب. فمثلاً، وجد بويس (Boice, 1992) أن الأكاديميين الجـدد الذيـن قاموا بتصحيح الأوراق كان لديهم مواقف مختلفـة من الكتابة إلى أولئك الذيـن لم ينجحوا. وكان السبب في ذاك العـذاب محاولة الحصول على امتدادات زمنية كبـيرة مـن أجل الكتابة. والحياة الجامعية بكل تأكيد تعطي هـذه الفسح الزمنية إلا أنها تعطيها علـى الأغلب لأولئك الذين لديهم موضع قوي للسيطـرة الداخلية والذين يحتمل أن يكونـوا كثيري النشاط في البحث عن طـرق لوضعها ضمن برامجهم الزمنية التي قد يسهـل إشغالها بأعمال كثيرة. بيد أن المزيد من النجاح يتأتى من إيجاد الفسحة الزمنية اللازمة لكتابة شيء ما بشكل شبه يومي. وليس من الضروري أن يكون كل ما يكتب منقحاً ومنمقـاً، وليس ضروريـاً أن يكون كثير الكم، فعملية التحريـر والتصحيح يمكن أن تكون جيـدة جـداً مثل إبداع نص نثري رائع. والحياة الجامعية يمكـن أن تزود المرء بما معدله

ساعة واحدة في اليوم لمن يريد. أما المرشِدون المدربون الذين لديهم الكثير مما يمكن تقديمه فهم أولئك الذين يعرفون أن ذلك هو الرأي السديد بخصوص الكتابة الذي يعطى إلى الزملاء حديثي العهد.

وفيما يلي مثال آخر. يرى الباحثون أن المدرسين الجدد يشعرون بالقلق حين يظن الطلبة الأذكياء فيهم ظن السوء وبأنهم يخادعون ويغشون فهؤلاء لا يملكون الثقة بالنفس والشجاعة الكافية للإجابة على أسئلة الطلبة بـ (آ) قول «لا أعرف» أو «هل يستطيع أحدكم أن يقترح جواباً لهذا السؤال؟» (ح) «كيف يمكننا أن نجد الجواب الجيد؟» فهذه ليست تهرباً من الإجابة قد يتخيلها الأساتذة الجدد الذين لا يشعرون بالأمان بل هي إجابات تحمل رسائل قوية عن ماهية الثقافة أو الحالة العلمية. وقد نجد الأكاديميين الجدد يميلون لمحاولة استباق «أن يكتشف الطلبة أمرهم» فيعطون محاضرات كثيفة المعلومات (Boice, 1992; Gibson, 1992). لكن هذا الإجراء فكرة سيئة لأسباب عديدة. وأهم هذه الأسباب أنها تجعل الإعداد للمحاضرة أمراً عسيراً جداً. وقد تؤدي إلى إلقاء محاضرة عالية الخطورة قد لا تغطي كل شيء وتربك الطلبة وقد تفضي إلى أثر غير محمود يوحي بأن التعليم العالي هو عمل يتمثل في تكديس الكثير من المعلومات المبهمة. (تكديس المعلومات مهم جداً في بعض المواد وبخاصة في السنوات الأولى من برنامج دراسي معين. ولكن ينبغي ألا يكون ذلك خياراً خاطئاً. إضافة لذلك لا بد من الإشارة أن الطب وطب الأسنان مادتان غنيتان بالمعلومات وتستخدمان أساليب أخرى في مساعدة الطلبة في الحصول على المعلومات التي يحتاجون.) بيد أن المرشِدين المدربين ينصحون دوماً بمقاربة مختلفة لإلقاء المحاضرات تكون قليلة المضمون وكثيرة التأكيد على فهم المبادىء الرئيسة (Knight et al., 2000: Chapter 5). وينبغي أن يعقب ذلك تعليم أفضل، وتحضير أقل، وتوتر وإجهاد أقل وأقل قابلية للتعرض للأذى.

فهؤلاء المعلمون المدربون يجب أن يكونوا قادرين على تحدي ما يركز عليه المضمون وأن يقترحوا الوسائل للتعليم الأكثر فاعلية عن طريق إعطاء الرأي بحسب المقترحات الواردة في الإطار رقم 3-1 أدناه.

**الإطار 3-1: النصيحة التي يمكن أن يقدمها المرشِد المدرب لمدرسين جدد قدموا إلى التعليم العالي**

1- وفر الوقت في تقويم أعمال الطالب، إذ ليس من المجدي أن تبدأ بمقاربات راديكالية (Knight, 2000)، بل توجد إمكانيات تدريجية منها إعطاء معلومات راجعة أفضل وبصورة أكثر فاعلية. (انظر الصندوق 9-3).

2- علّم بقوة. وابدأ عملك التعليمي بالاعتماد على أساليب التعليم التي ترتاح لها. واعمل جاهداً لتدعيمها وتعزيزها مع الزمن. وكما أشرنا سابقاً تشير البحوث التي أجريت على معلمي المدارس إلى وجود ما يدعو لتثمين الأعمال الصغرى والتغيير المتدرج إنما غير المؤجل (Huberman, 1993). هنالك أوقات تبذل فيها جهود كبرى للتغيير إنما هذه السنوات الأولى ليست من هذه الأوقات.

3- الوقت الذي تنفقه في التفكير والتخطيط من أجل التدريس لا يضيع سدى وبخاصة حين يكون هذا التفكير متضمناً أساليب أكثر فاعلية لفعل الأشياء. أعتقد أنني أوفر الكثير من الوقت عن طريق توافق التخطيط المسبق للتعليم على مدى العام. وأظن أن ذلك ينطبق أيضاً على مقرر دراسي قوي الترابط المنطقي. وبهذه الحالة يصبح التعليم المباشر وجهاً لوجه مسألة إنعاش وتجديد لإعمال الفكر في الصيف، وهذا يجعل الزمن المخصص للفصل الدراسي أقل انقطاعاً مما قد يكون لو أن هذا الإنعاش لم يحصل.

4- إطمح لمقرردراسي تخطط له في ساعات تعلم الطلبة، وليس ساعات الاتصال. فالتفكير التقليدي يعرّف المقرر الدراسي بعبارات خاصة بساعات الاتصال المباشر وجهاً لوجه، لكن المهم هنا هو إشغال الطلبة بأنشطة تعلم جديرة لا تكون المحاضرات وحلقات البحث فيها أكثر من جزء من هذا النشاط. واستبدال بعض هذه الأنشطة المباشرة بمهام يديرها الطلبة قد يعطيك مزيداً من الوقت ويشغل الطلبة بمهام أفضل في التعلم، ولكن يجب أن تكون هذه المهام جديرة وجيدة التصميم (انظر أيضاً الفصل 8).

5- هنالك أسباب تربوية جيدة تدعو لتثمين عمل المجموعات من حيث كونه عملاً تعليمياً (Slavin, 1996)، والمعلمون من ذوي الخبرة يعرفون أساليب عديدة لتجسيدها في زمرة المهام التي ينشغل بها الطلبة (Thorley and Gregory, 1994) وإن أحسنت إدارتها فقد توفر من وقتك وبخاصة حين تحل تقويمات الجماعة محل المهام الفردية أو حين يعرف الطلبة أن المجموعة هي المكان الأول الذي يلجأ إليه المرء بما لديه من أسئلة وأشياء غير متيقن منها.

6- إبحث عن وسيلة تجعلك ملتزماً بقراءة ما له صلة بالتعليم (وبخاصة في مادتك). بعض مراكز تطوير المعلمين ترى جماعات المطالعة وهي معروفة جيداً بما لديها من أقسام بحسب المواد أو فرق خاصة بالبرامج تقوم بذلك. وكذلك تعمل الجمعيات والروابط المهنية وبحسب اختصاصها على طباعة دوريات ونشرات صحفية ومجلات ذات طابع تربوي. ويوجد معهد في بريطانيا هو معهد التعليم والتعلم يصدر مجلة بعنوان التعليم الفعّال في التعليم العالي Active Learning in Higher Education وهي مثل مجلات مماثلة لها في بلدان أخرى لا تقتصر في مقالاتها على مواد مخصصة ورغم أنها تعتمد على الخبرة التربوية وبعض البحوث فهي تتوجه إلى جمهور من القراء غير متخصصين. ويوجد حالياً عدد لا بأس به من الكتب الموجهة لأشخاص يهمهم أن يعرفوا كيف يعلّمون بشكل أفضل.

7- الشبكة. ينـدر أن تجـد معضـلات لا يمكـن التخفيف مـن حدتها عـن طريق طلب الـرأي والنصـح عن طريق الإنترنـت. ففي المملكـة المتحدة توجد شبكة دعم التعلم والتعليـم (www.itsn.ac.uk) تقدم العون عبر واحد مـن المراكز العديـدة المتخصصة بالمواد الدراسية التـي يبلغ تعدادها 24 مركزاً بالإضافـة إلى مركزها العام الشامل. كما يوجد أيضاً موقـع Deliberations (www.lgu.ac.uk/deliberations) وقائمة تعرف باسم SEDA (www.seda.demon.co.uk) وكذلـك ILT (http://www.ilt.ac.uk). وفي منطقة استراليشيا يوجد موقع HERDSA (http://www.herdsa.org.au) وفي كندا يوجد الموقع STLHE (http://www.tss.uoguelph.ca/STLHE) كمـا يوجـد الموقع POD في الولايـات المتحـدة (http://lamar.colostate.edu/~ckfgill/aboutPOD.html).

8- إحصـل علـى معلومات راجعة جيدة من الطلبة. فالمعلومات الجيـدة ترينا بسرعة وعلى نحو دقيق كيف يمكن فعـل الأفضـل وضمنـاً ما الذي يمكن تركـه والابتعاد عنه. وقصدي مـن هذا الكلام سـؤال الطلبة ما الذي يـودون تغيـيره وكيف يمكنهم تغييره. وليكن لديك الإصرار على أن يكونوا دقيقين في إجاباتهم. طلابي عادة يصنعـون الكتيبات الخاصـة بالمقرر الذي أدرّسه بدرجة أدنى مما أعتقد أنهـم يجب أن يضعوها له، لكنني حـين أسألهـم ماذا أفعل في سبيل تحسينها لا يعرفون ماذا يجيبـون. ويتبين عادة أنه لا توجد مشكلة في تلك الكتيبات بل المشكلة في أن تصنيفهم يبدو أنه يعني بأنهم يعانون من صعوبة إدراك الفكرة العامة لتلك البنية المعقدة والناشئة دوماً لتصميمات مقرر غير نموذجية. والفكرة من وراء هذا المثال أن تلك المقاربة التقويمية النموذجية بوضع إشارة فقط في المكان المناسب غير مفيدة.

9- ليكـن لديـك الإحساس بكيفية تطوير عملك التعليمي أثناء السنتين أو الثلاث سنوات القادمة وتضع الخطط المناسبة لذلك. فمثلاً، معظم الناس يرون أنه من الأفضل تغيير المقرر الذي يدرّس مباشرة وجهاً لوجه إلى مقرر يدرّس عبر الإنترنت أثناء سنتين أو ثلاث سنوات مبتدئين أولاً بالحصول على المواد الخاصة بالتعليم والتعلم على الإنترنت وفيما بعد معالجة المهمة الأصعب بتأسيس روتين التعلم والتعليم عبر الإنترنت.

## نصائح مفيدة

1- إفعل كل ما من شأنه أن يجعلك تتمسك بما لديك من طاقة وقوة لإحداث فرق فيمـا تعايشـه سواءاً كان ذلك بأن تصبح أكثر حزمـاً أو أفضل في إدارة الوقت أم أكـثر معرفـة بأساليب توصيـف الذات أو أكـثر استعداداً لوضـع الأولويات والتمسك بها.

2- تمـم ذاك النـوع من العمـل الذاتي عن طريـق البحث عن أفـكار تساعد في العمل بفاعلية وعلى الدوام، وهذا ما يوضحه الموضوع المنشور في الصندوق رقم 3-1. إن لم تجد أمامك مصادر واضحة اطلب المقترحات من الإنترنت.

3- إن لم يتح لك المجال للحصول على مرشد مدرب جيد فكر بطريقة تتيح لك العثور علـى شخص واحد أو اثنين يكونـان بمثابة مرشد لك. واستناداً إلى ما قاله بويس Boice وكوكس Cox يجدر بك البحث عن دعم من مرشد مدرب.

4- ينبغـي علـى رؤساء الأقسام الجامعيـة أن يعرفوا أهمية الإرشـاد لكنهم يجب أن يكونـوا أكثر اهتماماً بما تقولـه الممارسات اليومية. وهم يقررون أي الرسائل التي تأتي من المرشدين أو البحوث أو البيانات الخاصة بالسياسة التي ينتهجها القسم التي يجب أن تؤخذ على محمل الجد من قبل الأكاديميين الجدد.

5- لا تشـترط بعض المؤسسات حصـول الموظفين الجدد على مؤهـلات رسمية أو اعتمـاد في التعليـم. وحيـث إنه يوجد توجـه دولي قوي نحو توقـع أن يكون الأكاديميـون الجدد مؤهلين للتعليـم (وفي بعض الحالات هو توجه ثابت) فإنه مـن غير الحكمة في شي أن نبحث عن طـرق للحصول على اعتماد معترف به علـى المستوى الوطني. وفي هـذا الصدد يعد معهد التعليـم والتعلم في المملكة المتحـدة الهيئة الوطنية التي يمكن مراجعتها بهـذا الشأن (http://www.ilt.ac.uk).

## مراجع للمطالعة

يـدور موضوع كتـاب عضو هيئة التدريـس الجديد: دعم وتكوين التطـور المهني **The New Faculty Member: Supporting and Fostering Professional Development** لمؤلفـة روبـرت بويـس (Robert Boice, 1992) عـن الثبات في العمـل في التعليم العالي

بأمريكا الشمالية. وهو كتاب يجمع بحوثاً أجريت على مدى سنوات عديدة بعناية عالم النفس المهتم والتزام شخص مهتم بتطوير العمل التعليمي إلى جانب استخدام تلك البحوث بهدف تحسين الممارسات. وهو كتاب شامل مليء بالأفكار وله أهميته البالغة عند أولئك الذين يشغلون مناصب لعمل جزئي أو لعمل كامل متفرع في التعليم العالي على السواء.

أما البحوث الأكثر حداثة في أمريكا الشمالية فيمكن الرجوع إليها في كتاب بعنوان أعضاء هيئة التدريس في وظائفهم الجديدة **Faculty in New Jobs** وضعه روبرت منغز وزملاؤه (Robert Menges et al, 1999). ورغم أن هؤلاء المؤلفين يكتبون بأسلوب الباحث أكثر من أسلوب من يعمل لتطوير التعليم إلا أنني أعتقد أن الفصل الذي يحمل العنوان: التحكم بالشعور Feeling in Control بقلم راي بيري وزملائه والذي يؤكد أن الأكاديميين الجدد الذين يظنون أنهم عموماً يستطيعون التحكم نوعاً ما بما يحدث لهم في معظم المواقف هم أكثر سعادة وأكثر نجاحاً من الآخرين. فهذا الفصل يتضمن رسالة مهمة لأولئك الذين يعملون على تطوير عمل الأساتذة وتطوير التعليم والعاملين مع المدرسين الجدد.



# الفصل الرابع

## الشعور بالنشاط المحفِّز

### الموقف

لا يمكـن الفصل بين الدافـع للتعليم والدافع للقيام بالعمـل الأكاديمي كله مع أنه من الممكـن الأخذ بنظر الاعتبار ما يمكن أن يكـون ممتعاً وما يمكن أن يكون مزعجاً فيما له صلـة بالتعليـم فقط، كما أنه ليس ممكنـاً القول بكل ثقة بأن بعضـ الأشياء هي «دوافع» وبعضهـا الآخـر «مزعجات». يكمن أحد أسباب حب أو بغضـ التعليم في مشاعر أوجدها أفـراد حقيقيون مروا بمواقف معقدة. ولكن قـد يكون مناسباً التوقف قليلاً للتفكير بتلك المواقـف مستعينـين في ذلـك بأفكار تجريديـة مثل «المزعجـات» و«الدوافـع» لكن هذين المصطلحـين لا يدلان علـى العواطف ولا على أسباب العواطـف – فهي مسميات مناسبة تساعد في فهم ولا تحل محل فهم ما يحدث حقيقة. والسبب الآخر هو أن ما يبدو مزعجاً لشخصـ مـا قد لا يكـون كذلك لشخص آخر أو قـد يكون دافعاً لـدى شخص ثالث كونه تحديـاً يرحب به. وواقع الأمر أن ما يشكل تحديـاً لواحد من الناس قد يفهمه الآخر على أنه مناورة خبيثة من جانب الإدارة لجعل العاملين يستغلون أنفسهم وبذلك يكونون بمثابة شيء يراد إفساده أو قمعه. وتكراراً لما ورد في الفصل الأول وكما سوف يجري الحديث عنه في معظـم هـذا الفصل فإنني أقول إن الدافع وعدم الارتياح همـا أمران ابتدعهما أفراد يعملون في شبكات مع الآخرين وهم جميعاً يقومون بمهام متعددة في بيئات متغيرة. وهذا يعنـي أن أي مقترحـات بخصوص استدامة الدافع للتعليم الجيـد والحد من الإمكانيات المسببة للإزعاج في التعليم (والعمل الأكاديمي عموماً) يجب أن يكون بخصوص ما يمكن للأفـراد ومجتمعات الممارسـة أن يفعلوه. وسوف تكون مقترحات يمكـن تكييفها ببراعة وليست وصفات لنجاح مؤكد.

غير أن هذا القول يتضمن في باطنه فكرة تقول إن معظم ما يقال عنه إنه بحوث في الدوافع يمكن أن يعتبر بحوثاً في السيطرة والتحكم. وبعد الاتفاق على ذلك يمكن القول إن الحوافز وإجراءات المحاسبة والمساءلة تساعد في جعل التدريس شيئاً يؤخذ على محمل الجد إنما ينظر إلى الدوافع ذات المنشأ الخارجي التي قد تلزم المرء وتجبره أو تداهنه على أنها خلل وظيفي. فالدافع الخارجي:

> «يشير إلى أي حادثة تكون فيها أسباب فعل الفرد ناجمة عن تبعات منفصلة سواء كانت بترتيب شخصي (مثل المديح أو المبالغ المالية أو الفرصة للقيام بمهام أخرى أكثر إثارة للاهتمام) أو بترتيب ذاتي (مثل مديح البيانات والعبارات الذاتية أو الهدايا إلى الذات). والمكافآت خارجية المنشأ تستخدم على الغالب وتلقى تأييداً واسع النطاق على أنها وسيلة لتوليد الدافع لدى الأفراد – ومثال ذلك توليد الدافع عند المدرسين للتعليم».
>
> (Deci et al, 1997: 61)

لكن ما أؤكد عليه هو الدافع داخلي المنشأ، وكما يقول شيكزنتماهاليي (Csikzentimihalyi, 1997: 73, 76):

> «إن المكافأة داخلية المنشأ والصادرة عن التعلم هي تلك المتعة التي يشعر بها المرء الآن وفي هذا المكان من عمل التعلم ذاته وليس جراء ما يعقبه فيما بعد عن طريق اكتساب المعرفة... ويعد النشاط مجزياً بمكافأة داخلية المنشأ عندما يشعر به فاعله بأنه جدير بفعله بحد ذاته وليس لكونه مجرد وسيلة لأهداف مستقبلية خارجية».

## النقاط الرئيسة

1- الدوافع الداخلية مفضلة عموماً على الدوافع خارجية المنشأ حين يكون الثواب والعقاب ما يدفع المرء للعمل. ولكن قد يشعر الأفراد بالراحة إزاء دوافع خارجية وبخاصة عندما يفهمون مسوغاتها ويستطيعون دمجها مع أولوياتهم الخاصة.

2- لا يعد تكوين الدافع صفة راسخة أساسية. فتعمل مجتمعات الممارسة مثل الأقسام الجامعيــة مثلاً بطرق قد تشجع الدوافع أو قد تحبطها. أما لدى الأفراد فالدوافع والمزعجات تعد تعبيرات عمن نحن وكيف أمسينا.

3- يستطيــع الأشخاص أن يعينــوا أنفسهــم لتكويــن الدافــع لديهــم أو للإقلال من المزعجــات. لكن هــذا القول لا يعني البتة أنه تأييد حتمــي لما تحويه كتيبات العون الذاتــي البطولي مثل تلــك التي وضعهــا (Hay 1999) التي تعني ضمنــاً أن المرء يستطيع أن يغير أي شيء وإن فشل فتلك غلطته.

4- قد يبدو أحياناً أن الشيء الذي يتعين فعله هو ترك العمل أو تناسيه ذهنياً ومن ثم استثمر حياتك بأشياء أفضل.

## البحث

### الدوافع خارجية المنشأ وداخلية المنشأ

قــد لا يكون الحماســ للتعليم الدافع الرئيس لدى الأكاديميــين في مكان العمل: فمثلاً يقــول بِســ (Bess, 1997: 432) «مــن المرجح أن يكــون معظم الأكاديميين قــد اختاروا عملهــم هذا ولديهم توقع بظهــور فرصة ما ليقوموا بالبحوث وليكتبــوا عنها». فالبحوث لها جاذبية خاصة وقد تستثير العواطف والمشاعر ويرافقها الخيار، وعلى وجه الخصوص في مجال العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. وبالرغم من أن الباحثين قد يكونون أيضاً مدرســين واثقــين من أنفسهــم ويجدون المتعــة في التدريس إلا أن معظمهــم يقولون إنهم يفضلون لو يخفضوا نصابهم التعليمي (Blackburn and Lawrence, 1995) لكن بعض هــؤلاء ليسوا على هذا القــدر من الأمان ويحاولــون اجتناب التعليــم، وإن لم يستطيعوا، فهــم يستثمرون فيه أقل قدر ممكن من جهدهم بما يمكنهم من الاعتقاد بأنهم يمكن أن يكونــوا بحــال أفضل إن كان لديهم الوقت الكافي وحاولــوا. وهكذا نجد، وكما ذكرت آنفاً في الفصل الثاني، أن التعليم يأتي في كثير من الأحيان في المرتبة الثانية للأولويات. وكون المــرء مدرسًا هو جزء من كونه عضواً في الهيئــة التدريسية الجامعية وفي ذلك تنافس أو

تعايش مع هويات أخرى. ولكن لا ينبغي أن يكون ثمة صراع بين الهوية التعليمية وكون المرء منجذباً نحو الحالة العلمية للاكتشاف كما قال كيني (Kenny, 1988) عندما استعرض الطرق التي تتبعها الأقسام في الجامعات الأمريكية البحثية في تشجيع توافق أكبر للتعليم/ البحوث.

ومع ذلك، فهنالك اتفاق على نطاق واسع بوجود مشكلة في جودة التعليم. توجد حكومات وسلطات تشريعية، وبدافع من إخلاصها لمبادئها القاضية بعدم الثقة بالمهنيين الاختصاصيين وبخاصة أولئك العاملين في القطاع العام، وقد تناولت هذه القضية أثناء رعايتها لـ «أحاديث السخرية والاستهزاء» (Ball, 1994)، التي تشكك في التزام الأكاديميين بالتعليم و/أو كفاءتهم التعليمية. وقد تبع ذلك تزايد في التحكم والسيطرة والتنظيم قد يكون أحياناً على شكل منظومات تفتيش غالية الثمن وفي كثير من الأحيان على شكل دفع أموال لمؤسسات تتعامل بالنقد لقاء الامتثال لأوامر الدولة. وتتضمن الوسائل الأخرى لتكوين الدافع الخارجي التقويمات التقويمات العادية وتقويمات الطلبة ومشاهدات داخل غرفة الصف وجلسات الاستماع للتثبيت بهدف جعل الأساتذة يأخذون التعليم على محمل الجد وكذلك الجوائز واحتمالات الترقية في المرتبة الوظيفية ومنح محدودة لتطوير التعليم تهدف إلى حثهم على التعليم الجيد.

لكن المشكلة تكمن في أنه إذا كانت عمليات تكوين الدافع الخارجي متضمنة الكثير من العصي والكثير من الرقابة فقد تكون من ثم ضارة ومؤذية. وفي هذا السياق أشار ريان ولاغوارديا في كتابهما الصادر عام 1999 (Ryan and La Guardia, 1999: 78-9) إلى ما يلي: «إن إصلاحات عملية الرقابة من الأعلى إلى الأدنى بغية رفع المعايير القياسية لن تكون غير منتجة لتعليم أكثر جودةفقط، بل يحتمل أن تقلل من فاعلية المدارس أيضاً» (التأكيد على الكلمة من المؤلف). وإلى ذلك يضيف ديسي وزملاؤه قولهم:

> «بينت دراسات عديدة... أن إبراز المكافآت خارجية المنشأ باعتبارها وسيلة لتكوين الدافع عند الأفراد للقيام بنشاط معين قد يقوض دوافعهم ذات المنشأ الداخلي لهذا العمل... فالتهديد بالعقاب وفرض مواعيد نهائية محددة

والمنافسة والتقويم... قد تبين أن لها تلك الآثار الضارة نفسها... وكلما كثر استخدامها في محاولة تكوين الدافع أو في محاولة الرقابة والسيطرة تفاقمت الحالة السلبية لتبعاتها».

(4-Deci et al, 1997: 63)

قد يبدو هذا الكلام منافياً للحس البدهي. لكن ديسي وزملاءه يقرون أن المكافآت خارجية المنشأ ضرورية وهي في كثير من الحالات موضع تقدير عال. «لكن المشكلة تكمن في أن المكافآت وغيرها من المحفزات تستخدم في معظم الأحيان في محاولة للسيطرة والتحكم - أو على الأقل يشعر الناس على أنها كذلك، ولهذا نحن نجد الأثر نفسه» (p. 64). وعلاوة على ذلك، عندما تعتمد الممارسة الجيدة على المكافآت والعقاب ينبغي توصيف احتياجات الممارسة بالتفصيل الكافي والمناسب ليمكن إجراء قياسات متدرجة دقيقة جداً للأداء بغية تطبيق المكافآت والعقوبات على النحو المناسب. أما فيما يتعلق بالعمل المهني فهذا صعب إن لم يكن مستحيلاً، وقد يصبح النظام الخاص بالانضباط والمكافأة نظاماً مثيراً للنزاع ومولداً للأحقاد والضغائن مسبباً للأذى والضرر لفرق العمل وللأقسام والمؤسسات على حد سواء. وقد لا ينجح أسلوب تكوين الدافع خارجي المنشأ، فإن أوجد الامتثال والتوافقية فقد لا ينتج الالتزام. تتسم بيئات العمل هذه بمستوى متدن من الثقة باهظة التكلفة وبصورة عامة غير ملائمة لاقتصاد المعرفة (كما يقول ليدبيتر Leadbeater, 2000) ولا تناسب العمل المهني المعقد.

في مقابل ذلك، يمكن القول إن البيئات التعليمية «التي تتسم بالثقة والانفتاح والمشاركة والدعم والتفهم والواقعية» (Troman and Woods, 2001: 119) غالباً ما يرتبط اسمها بالجودة والسعادة والسرور في العمل. والواقع أن هذا القول يمكن الرجوع به إلى أعمال ماسلو Maslow الذي كان يؤمن بأنه يتعين على الناس أن يرضوا حاجاتهم الأساسية مثل الغذاء والمأوى والأمن قبل أن يبحثوا عن الانتماء والحب والتقدير وتحقيق الذات في نهاية المطاف. وهذا الهرم الخاص بالدوافع يحمل الكثير من المعاني لكنه في واقع الأمر ليس

كاملاً وليس بعيداً عن المنازعات. ومع ذلك يوجد فيه فكرتان على جانب كبير من الأهمية، هما: أولاً، إن تلك الدوافع الخارجية الأساسية تتراجع وتنحسر عندما تخمد وتضعف تلك الحاجات. وثانياً، إن تحقيق الذات –حين يكون المرء والداً أو معلماً أو عاشقاً أو روحاً، على سبيل المثال– هو الحيز الأساسي الداخلي الذي يسعى الناس عموماً للوصول إليه. وهذا يعني أن الدوافع الخارجية يجب تلبيتها لكنها وبعد تلبيتها تقريباً لا تكون عموماً مصادر للرضا والإنجاز. وهنا نجد صدى هذا القول في نظرية الدوافع التي تتحدث عن عاملين التي تحدث عنها هيرزبرغ Herzberg القائلة إن بعض مظاهر الحياة العملية مثل شروط العمل والإشراف والسياسة الخاصة بالشركة وإدارتها يجب أن يكون التعامل معها على أنها عوامل صحة ومسائل بحاجة لأن تكون مرضية ولا تسهم إلا القليل النادر في تحقيق الذات في مكان العمل. وحين تكون الأحوال الصحية رديئة يكون عدم الرضا ظاهراً وواضحاً.

لكن هذه الحقيقة لا تعني أنه إذا كانت الأحوال الصحية جيدة يحصل الرضا. فالسبب الباعث على الرضا يكمن في الدوافع وليس في الأحوال الصحية. وهذه الدوافع تتضمن فرصاً للإنجاز وللاعتراف بصاحب الإنجاز وبالعمل نفسه إضافة إلى المسؤولية والتقدم في العمل والنمو. ولكن توجد عوامل مثل الراتب والأمن والعلاقات مع الأنداد يظل موقعها غامضاً بعض الشيء بمعنى أنها قد لا تسهم كثيراً في تكوين الرضا وتحقيق الذات. وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى ما قاله إيلتون (Elton, 1996) في معرض تعليقه على أفكار هيرزبرغ حيث أشار إلى أن هذه الدوافع قد تنقلب إلى «بواعث سالبة للرضا» حين يمتلىء مكان العمل بالمحاولات الطبيعية للأفراد للحصول على الرضا بالإنجاز وعلى الاعتراف بما تم إنجازه والحصول على المتعة في العمل. لكنه في الوقت عينه وافق على العمل الذي ربط دوافع هيرزبرغ بالتكوين داخلي المنشأ للدوافع وربط عوامل الأحوال الصحية بالتكوين خارجي المنشأ للدوافع، ثم أكد على أن التمييز بين الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية إنما هو تمييز غير موضوعي وطارىء. وهذا تحذير مهم جداً ضد تحويل المجرد إلى المادي فيما يخص الدوافع وعوامل الأحوال الصحية، وهو تحذير أيضاً ضد التلميح بأن العوامل الخاصة بالدوافع تحمل المعاني نفسها بصرف النظر عن الزمان والشخص والمكان. سيما وأن شيئاً ما كالمعاش مثلاً قد يكون عاملاً من عوامل الأحوال

الصحيــة، أو دافعــاً، أو دافعــاً سلبياً، وذلك اعتمــاداً على الشخص عينــه وعلى أهدافه وعلــى خبرته في مــكان العمل. من أجل ذلك تعــد عوامل الأحوال الصحيــة التي صنفها ماسلــو Maslow في أسفــل هــرم الدوافع بحاجــة للاهتمام كما هي بحاجــة إلى دوافع، أنهــا شيء يمكن غض الطرف عنه عند تبجيــل الدوافع داخلية المنشــأ. فهي بحاجة في معظم الحالات إلى أن تكون موضع المعالجة قبل تهيئة الدوافع ذات المنشأ الداخلي. غير أن هــذا التحليل يشــير إلى أن الإدارة الحكيمة وحوافز التعليــم شيئان ضروريان لكنهما غــير كافيين لتشجيع الالتزام بالتعليم من حيث كونه نشاطاً يعتمد على المبادرة والإلهام. وبالقــدر نفســه من الأهمية تنبغي الإشارة إلى أنه ليس بعيــداً عن التوقع أن تعمل الإدارة الرديئــة وعدم وجــود حوافز على استثارة أزمات في تلك الدوافع قد تكون على شكل عدم اكــتراث أو إجهاد وتوتر. وتدل الإحصاءات علــى أن أساتذة الجامعات (بحسب Fisher, 1994; Doyle and Hind, 1998) ومعلمــي المدارســ (بحســب Camphell and Neill, 1994) والعاملــين بالحقل الاجتماعــي (Balloch et al, 1999) عرضة للشعور بالإجهاد والتوتر بمستويات أعلى من معدل المستويات لدى السكان عموماً.

وعليــه فقد تصبح بعض التفويضات ومؤثرات خارجية أخرى مع مرور الزمن مدمجة في قيــم أخــرى وربمــا يتبناهــا بعضهم على أنهــا ملك لهم. وقــد ينظر إلى هــذا الدمج والتعريــف علــى أنهما علامات على الطريق نحو تكوين الدوافــع الداخلية التي منها تنبع الأهــداف بدلاً من تلــك الأوامر والتفويضات الخارجية. ولكن ينبغي أن نشير إلى أن هذا التحليــل للدوافــع الخارجية يشكل تحدياً للاعتقــاد السائد بأن الأهــداف يجب أن تنشأ مــن حرية الاختيــار، علماً إنه لا يعنــي أن الأهداف التــي لا يرحب بها تتمتــع بالإمكانية التحفيزيــة نفسهــا كتلــك التي تم دمجها. وهنا نجــد لاثام وزملاءه يشــيرون إلى ما يلي (Latham et al, 1997: 132):

«إذا أعطيــت الأهداف المحددة مــن عميد الكلية أو رئيس القسم بأسلوب داعم، وإذا أعطيت مرفقة بمسوغات لها، وإذا كانت الأهداف ضمن الشرعية المعروفــة لسلطــة دور هذه الشخصية فقــد تكون ذات قوة نافــذة ومؤثرة في

تنشيـط أداء عضو الهيئة التدريسية لا تختلف عـن قوة الأهداف التي تحدد وتوضع بالمشاركة».

وحتى لو كان الأمر كذلك فإن الإستراتيجيات المعقولة المذكورة آنفاً لتشجيع الأفراد على اتخاذ التعليم على محمل الجد ولتبني التعليم الجيد على أنه هدف ليست كافية، ذلك أنه بالإضافة إلى تلك المشكلات العامة المتعلقة بالاعتماد على الدوافع الخارجية في سبيل وضع أهداف الأفراد يوجد مشكلات خاصة تتعلق باستخدامها لجعل التعليم يحظـى بقيمة عليا. وعلى سبيل المثـال، توجد مشكلة التكافـؤ في الاحترام والتقدير، رئيـس القسم الـذي يتلقى مكافـأة على التفـوق والتميز في عملـه التعليمي قد ينظر إليـه على أنه صـورة مشوهة لباحث معتدل الجودة، ناهيك عـن أنه من الصعب على الأكاديميـين أن يصدقوا بـأن الترقيات في المرتبة تعطى على أساس المهارة في التعليم حـين يكون ثمـة حاجة ملحة للحصول على المنح الخاصـة بالبحوث والطباعة والنشر ولا سيمـا حين يعني فقدان الوسائل الموثوقـة للتمييز بين الشهادات الخاصة بالكفاءة التعليميـة (Lunthey, 1999) أن اللجان المكلفـة بالترقية تنصح بالبحث عن شواهد تـدل على التزام معقول بالتعليم ومن ثم يمايزون بين المتقدمين بطلباتهم على أساس المنـح والمطبوعات. كمـا أن التقييدات على الموارد تزيد مـن محدودية هذه المحاولات الهادفـة إلى جعـل التعليم هدفاً مهنياً لـه أهميته الكبرى التي لهـا على أي حال تلك القوة الاحترافية حين يتعلق الأمر بأساتذة جامعيين يشغلون مناصب يكونون فيها غير مبالين بالمبادرات التربوية الجديدة.

ولكي نتفهـم تلك الجاذبية الكامنة في إستراتيجيات تكوين الدوافع الداخلية الهادفة إلى تحسين جودة التعليم من المفيد أن نعرف أن التعليم نشاط عاطفي تكون فيه المكافآت النفسية على جانب كبير من الأهمية. يقول هارغريفز:

«لا يمكـن اختزال التعليـم [المدرسي] في كفـاءة فنية. فهـو يتضمن فهماً عاطفيـاً جيداً وعملاً عاطفياً أيضاً. إنه ممارسـة عاطفية ... ودونما اهتمام

بالعواطف يمكن لمحاولات الإصلاح في التعليم أن تتجاهل وحتى إن تدمر بعض تلك الجوانب الأساسية لما يفعله المعلمون».

(Hargreaves, 1998: 850)

ويقول نياس (Nias, 1996: 306) أنه ما لم يوجد التزام شخصي «يصبح التعليم المدرسي غير متوازن وهزيلاً وفاقداً للحماس - وفي نهاية المطاف فاشلاً لا يعرف النجاح» ثم يضيف قائلاً «إن وضع تطوير عاطفة المعلمين في أولى أولويات اهتمامنا يهدف أولاً وأخيراً إلى حماية تعليم الأطفال» (يقصد بلفظة «العاطفة» هذه حديث النفس عن المشاعر والعواطف) وقد تحدث بروكفيلد (Brookfield, 1999) وبالمر (Palmer, 1998) بحديث مماثل عن أهمية هذه المكافآت النفسية للمدرسين في الجامعات. إن هؤلاء لا يدرسون من أجل المال. ولا يمكن إجبارهم على التعليم الجدي. وليس ذلك لأن التعليم ليس شيئاً يمكن اختزاله في مجموعة من إجراءات لا تحتمل الجدال ينبغي تطبيقها. إن التعليم الجيد يقتضي التبصر العميق والبداهة والحدس، والمعلمون يجدون النشاط والحيوية في التزام داخلي المنشأ للعمل يجد بدوره ما يحفزه في تلك المكافآت النفسية لإتقان العمل وبالشعور بالراحة والسعادة لأن المتعلمين قد تعلموا واستمتعوا وربما ضحكوا أيضاً. فالدوافع التي نتحدث عنها عند المدرسين في هذا المقام هي عاطفة أكثر منها عملية تحكم بالعصا والجزرة، ويتضاعف ذلك حين يكون الهدف تشجيع الإبداع والمرونة والشعور بالنشاط والنضارة. والتعليم الجيد يزدهر وينمو حين يكون الدافع له جزءاً من نسيج العمل، وحين يجعل العمل وبيئته الاجتماعية التعليم الجيد سهلاً نسبياً وطبيعياً. وهذه نظرة إلى دوافع التعليم على أنها دوافع اجتماعية وشخصية على حد سواء. وفي هذه الصورة عودة إلى فكرة التوصيلات التي تشكل محور البحث في هذه الفصول الافتتاحية. فإذا كان ثمة افتقار إلى الالتزام بالتعليم فالمشكلة شخصية واجتماعية، أو هي تفاعل للفرد مع التاريخ ومجتمع الممارسة. وهذا بدوره يعني أن الأفكار الخاصة بتعزيز دوافع التعليم التي نصل بها إلى نهاية هذا الفصل هي أفكار تتعلق بما يمكن أن تفعله الأقسام الجامعية وفرق العمل أكثر مما تتعلق بكيف يمكن للأفراد أن ينفخوا في أنفسهم النشاط والحيوية. ولكن قد لا يكون لمجتمعات الممارسة أثر يذكر في المدرسين المتشددين، وفي بعض الأحيان قد

لا يجد الأفراد الذين يعانون الإجهاد والتوتر راحة لهم في العمل ضمن المجموعة، لكن المشاعر عموماً بخصوص التعليم والعمل تطبع عادة بطابع الفرد والمجتمع معاً.

ولكن ما الذي يجعل الأفراد يأخذون التعليم على محمل الجد وأن يحاولوا القيام به على خير وجه؟ للجواب على هذا السؤال نستشهد بمختارات من أفكار شخصية رئيسة تحدث عنها أندريه وفروست في كتابهما **Researchers Hooked on Teaching**:

«(هـ) حب المهنة والناس، وعلى نحو يثير الدهشة ذلك الحب المتدفق الذي لا يريد شيئاً بالمقابل، (و) الحوار والتعلم المشترك مع الطلبة، (ز) الحماس وحتى التمثيل في المسرح/ غرفة الصف، (ح) جوهر الإنجاز المهني، (ط) أن يجد المرء صوته... (ي) الحساسية لأساليب التعلم، (ك) الالتزام بمساعدة الطلبة في تطوير تبصر تحليلي عميق وشخصي... (ل) دمج مصالح الفرد البحثية في العمل داخل غرفة الصف. (م) حب المادة ذاتها... (ن) انتعاش فكري وعاطفي».

(Andre and Frost, 1997: viii)

أما الجانب الاجتماعي للدوافع فيؤكده التعليق الآتي الذي يتحدث عن أهمية المرح والضحك من حيث كونه قوة تولد الدوافع:

«تمثل الجانب الجديد للبحوث السيكولوجية لمرحلة ما بعد عقد السبعينيات من القرن المنصرم في إيلاء الاهتمام بالعواطف الإيجابية ... المرح أثناء العمل ... وآلية الشعور بالزهو. وقد ناشد علماء النفس المؤسسات بقوة لكي تعمل على إيجاد إحساس بالمتعة والسعادة في العمل (وهم يميزون بين هذا الإحساس والإحساس بالرضا في العمل) وذلك عن طريق تحسين ظروف العمل الفيزيائية وإعادة تكوين الثقافة المؤسسية وتعزيز التواصل. أما تلك التبدلات اللطيفة في المزاج الإيجابي والشعور العاطفي، كما يقولون، فبمقدورها أن تحسن الإدراك الحسي بالمهام وعملية صنع القرار والمناقشات

المباشــرة وجهاً لوجه ... وحل النزاعــات ... وتقويم الأداء ... والتغيب المزمن عن العمل وتبدل العمالة ... وقد تردد صدى فوائد عامل «الشعور بالسعادة» في كتابات (المؤلفين) الذين أكدوا أن الحب والتقمص والمتعة الجياشة والحماس هي الشروط الضرورية التي لا غنى عنها لنجاح الإدارة و«للتفوق المؤسسي».
(5-Fineman, 1996: 544)

يبدو أن هذه الفكرة الشخصية والاجتماعية المحورية تتكرر كثيراً عند التفكير بأهمية وفائــدة الأهداف مــن حيث كونها دوافع. وانسجاماً مع الموقــف الموضح أعلاه القائل بأن تكويــن الدوافع والتقييم والشعور العاطفي هي جميعاً أشياء متداخلة كنسيج واحد، تؤكد نظريات التوقع أن الأشخاص يلتزمون التزاماً قوياً بالأهداف التي يجدونها جديرة وقابلة لأن تتحقق بجهد معقول. وبرغم أن هذه النظريات قد تعني ضمناً أن الأشخاص هم أكثر فهمــاً وانسجاماً وتفكـيراً بالأهداف مما قد يبدو عليه الحــال إلا أنهم يشيرون على نحو مفيــد بأن تكوين الدافــع يرتبط بالأهداف. والأهداف، بالطبع، يمكن أن تتغير، ولا سيما إذا كانــت تتعلــق بشيء مثل التعليــم الذي يعد مسألة اجتماعية وفرديــة بآن معاً. كما هو حال الشعور بالتوتر.

### الشعور بالتوتر

تعنــي كلمة «التوتــر» في الاستخدام اليومي لهــا «حالة سلبية غير محــددة ومنتشرة» (Fineman, 1996: 546) وتتميــز معانــاة التوتــر بحــالات متعددة مــن الانفعالات «مثل الغضب والقلق والحزن واليأس والاكتئاب والإحباط. وبلا شك فإن الأفراد الذين يعانون مــن هذا التوتر يشعرون بقلقهــم أو مرضهم (Fineman, 1996: 546). ومن المعروف أن المستويــات العليا من التوتر تؤدي إلى استثارة فيض من هرمون الكورتيسول Cortisol في الجســم يترافق إذا استمــر بتزايد التعرض لأشكال متعددة لــلأذى النفسي (Marmot, 1999). وفي الوقــت نفسه تتزايد احتمالات حــدوث ضرر عقلي على شكل اكتئاب وإساءة استخــدام المواد وفقدان الرغبة بالعمــل، وفي الوقت نفسه فإن المحاكم القضائية جاهزة للحكــم بالتعويض عن الأضــرار حين يستطيع الموظفون إرجاع أسبــاب هذه الأضرار إلى

أماكـن العمل. ولكـن، وكما يشير برايـنر (Briner, 1997) ليس واضحـاً بعد متى تفسر المشـاعر السـالبة التي هي جزء من الحالة الإنسـانية بأنها توتر. ولا هو واضح أيضاً ما الأشيـاء التي يمكن أن نصفها بـ «التـوتر». فالتـوتر حـالة يعانيـها المـرء ذاتياً ويصعب -بل يستحيـل- قياسها بأي درجة من الوثوقية (ارتفاع مستويات إفراز الكورتيسول ليس دليـلاً جيـداً لما يشعر به المرء). ومـن الصعب أيضاً تخفيف هـذه الحالة على نحو دقيق ذلك أن الشيء المسبب للتوتر عند شخص ما قد يستثير شخصاً آخر قليلاً وقد لا يؤثر في ثالث. وما يزيد في الأمر تعقيداً أننا بحاجة لبعض -محسنات- التوتر لتقوم بعملها. ولكن ما يشعر به أحد الأفراد بأنه محفز لمحسنات التوتر قد يشعر به آخر بأنه مزيل للتوتر.

ولكن لنضع جانباً تلك المصاعب المتعلقة بتعريف الكلمة ولنؤكد إن التوتر السلبي مسألة تدعـو للقلق. تشـير الإحصـاءات إلى أن 43 بالمئة من الأمريكيين يعتقـدون أنهم يعانون مـن نتائج صحية سيئة بسبب التوتر وأن نسبة العمال الأمريكيين الذين يشعرون بحالات توتـر عـال قد تضاعفت أثناء المدة الممتدة من 1985 وحتـى 1990، بحيث أدت إلى نشوء سـوق في عـام 1999 يقدر بـ 11.31 مليار دولار لبرامج ومنتجـات وخدمات لإدارة التوتر (American Institute of Stress, 2001) كمـا نشـرت صحيفة الغارديان (Guardian, 12 October 2000: 16) دراسة عن تقرير صادر عن منظمة العمل الدولية عن الصحة العقلية في مكان العمل أبرزت فيه النقاط الآتية: «الاكتئاب في مكان العمل هو ثاني مرض مسبـب للضجر بعد أمراض القلب»، «تتراوح نسبـة الأشخاص الذين تحدثوا عن حدوث القلق والاكتئاب لديهم في المملكة المتحدة من 15 إلى 30 بالمئة من إجمالي عدد العاملين»، «من المتوقع أن تتزايد كثيراً جداً مستويات القلق في السنوات القادمة». كما يشير ترومان وودز في كتابهمـا (Troman and Woods, 2001: 62) إلى أن حـالات الاعتـداء علـى الأشخاص الأضعف «ويقصد بها إسـاءة استخدام السلطـة وإذلال الأفراد» هي حالات مستوطنـة في المدارس (وفي أماكن العمل عموماً). ومرتكبـو هذه الأعمال هم في الغالب المعلمـون الرؤساء. ولكن بمعزل عن أخلاقيات هـذه الاعتداءات، فهي على الأرجح تؤدي إلى آثار عكسية من الناحية التعليمية... وقد تكون ملائمة لمدارس القرن التاسع عشر ولا

تلائـم إطلاقاً مدارس القرن الواحـد والعشرين» (Troman and Woods, 2001: 76). قـد يعني ضمنـاً هذا الأمر أن رؤسـاء الأقسام وغيرهم من القـادة في مؤسسات التعليم العـالي قد يرون أنفسهم يتصرفون بحزم من موقعهـم الإداري لما فيه مصلحة المجتمع، ولكـن إذا كان بعضهـم يـرى في هذا الأسلـوب إدارة فاعلة فقد يشعر الآخـرون أنهم قد أسيء معاملتهم ويستنتجون من ذلك الأسلوب أنه طرد بنّاء من العمل.

غـير أن التوتر والإجهـاد وفق المعنى السلبـي للكلمة شائع عندما تكـون الأشياء التي يتوقـع لهـا أن تشكل دافعـاً للعمل تختل وظائفهـا وبدلاً من أن يشعـر العاملون بشيء من الاسـتقلاليـة المعقولة، على سـبيل المثـال، يشعرون أنهم مهـددون بفقدان السـيطرة. وقــد ذكر مارمو وزمـلاؤه (Matmot et al, 1999) نمـوذجـين رأوا فيهما سبباً للتـوتـر في العمــل. يقـول نمـوذج اختــلال التوازن بين الجهـد والثواب على سبيـل المثـال: «أن يـكون للمرء عمل كثير المتطلبات ولكن غير مسـتقر، وإنجـاز العمل بأعلى مسـتوى دون أن تعرضـ عليـه أي احتمالات للترقية هـي أمثلة لأحوال في العمل عاليـة التكلفة وضئيلة المكاسـب» (p. 120) ومن ثم تحمل تنبؤات بحصـول التوتر العصبي. أما نموذج المطالب والتحكم فيركز على الأعمال المتضمنة مطالب عليا لا يكون للعامل سيطرة عليها أو تحكم فيهـا. والأشخاصـ الذين يتحدثـون عن مقادير دنيـا من التحكم والسيطـرة وعمل أقل تنوعـاً واستخدام أقل للمهارات ولديهـم قليل من الرضا يكون لديهم أكبر حالات الغياب المرضـي وأخطار الإصابـة بأمراض القلب، وقد وضع مارمو وزمـلاؤه هذين النموذجين معـاً وأشـارا (Marmot et al, 1999: 126): «بما أن التأكيد في نموذج المطالب والتحكم يكـون على تغيير في بنية العمل (مثل توسيع العمل وإغناءه، وزيادة الدعم داخل العمل... إلخ) فـإن تخفيض الشروط الخاصـة بمعادلة التكلفة العالية والمكاسـب القليلة يتضمن أفعـالاً على المستويـات الثلاثة كافة – المستـوى الفردي (مثل تخفيضـ الحاجة المفرطة للتحكـم والسيطرة) وعلى المستوى البيني للأشخاصـ (مثل تحسين المكافأة التقديرية) وعلـى المستوى البنيـوي (مثل التعويض الكافي لظروف العمـل المجهد والمسبب للتوتر عن

طريق تحسين الرواتب والحوافز ذات الصلة وفرص التدريب على العمل وتعلم المهارات الجديدة وأمن العمل)».

ويمكن التخفيف من مسببات التوتر عن طريق إدراك الأفراد لمقدار الدعم الاجتماعي الذي يتلقونه، وبهذه الحالة الدعم الاجتماعي في مكان العمل وبخاصة دعم التعليم. وفي هذا السياق يستنتج غريفيث وزملاؤه (Griffiths et al, 1999: 526) أن «إدراك التوتر عند المعلمين بحد ذاته يتأثر بالدعم الاجتماعي». وقالوا إن الدعم الاجتماعي ليس ظاهرة موضوعية مؤيدين قولهم هذا بالشواهد بأن بعض المعلمين قد أشاروا إلى وجود دعم اجتماعي جيد في حين قال زملاؤهم ومن المدرسة ذاتها إن هذا الدعم نادر الوجود. وهذا يعني أن فريق العمل أو القسم نفسه قد يكون لهم اجتماعات عديدة وبوجود أفراد يعملون معاً غالباً بمهام تعليمية ومع ذلك هنالك تلك المفارقة بأن الأساتذة لا يزالون يشعرون بنقص في الدعم الاجتماعي. من السهل أن يفهم المرء أن هكذا حال قد يحدث حين يظهر نزاع عن القيم الأساسية. فمثلاً، قد يرى بعض الأساتذة التعلم على أنه إتقان الطلبة لكتل المعلومات المنقولة إليهم عبر المحاضرات والكتب الجامعية في حين قد يعتقد آخرون إن التعلم هو إشراك الطلبة في صنع المعاني التي يمكن الدفاع عنها بدعم من المدرس. فهذه الحروب عن الصيغ والأنماط تسبب التوتر وتستنفد الدوافع. غير أن غياب النزاعات على القيم لا يعني أن يكون الدعم الاجتماعي كافياً حتى لو تبنى القسم الجامعي ممارسات الزمالة والتعاون في أعمال البحوث والتعليم والإدارة. يقول هارغريفز وهو معروف عموماً بدفاعه عن الزمالة والتعاون (Hargreaves, 1994) إن من الممكن «التخطيط» لهذه الزمالة إذا طلب إلى الأفراد أن يعملوا ضمن فرق في مهام ليست محض اختيارهم. لكن هذا الأمر قد يكون مدمراً حين يعتقد بعض الأفراد أن من المهم أن تسمع أصواتهم عن معظم القضايا ويتصرفون على هذا النحو ويجعلون الآخرين مجرد مستمعين، مع أن المستمعين يمكن أن يكونوا مساهمين لو تمكنوا من شق طريقهم بقوة من خلال تلك الفرجة الصغيرة من الوقت، التي قد تتركها الأصوات العالية. فهؤلاء المستمعون الذين قد يكونون في معظم الحالات نسوة، قد يشعرون بالمهانة. يقول سينيت (Senett, 1998)

في معرض حديثه عن أن ممارسات العمل الحديثة تسبب التآكل في الشخصية، وأن على الأفـراد أن يتعلمـوا كيف يضعون قناعاً على شخصياتهم لكـي يتمكنوا من الامتثال لتلك الزمالـة المصطنعـة. تشير هذه الأفكار إلى ضرورة معرفة مـا يمكن أن تعنيه الممارسات للأفراد في أماكن عملهم وللتحذير ضد الوثوق بأن الأقسام التي فيها يتم إنجاز الأعمال عـبر فرق العمـل هي تلك الأماكـن التي يشعر الأشخاص بالانتماء لها ويشعـرون أيضاً بالدعـم. ولكن لا يجب أن ننسى أن الاجتماعات واللقاءات هي الملامح المكروهة أكثر من غيرها في العمل المهني.

وأمـا فيمـا يتعلق بعمل المعلم فـلا بد من القـول إن التوتر في مكان العمـل هو مسألة بيئيـة (بمعنـى أن بعض ملامح الحياة في مكان العمل تستوجب ردود فعل للتوتر على نحو منتظـم) وهو أيضـاً قضية فردية (من حيث إن المرء قلما يلاحـظ شيئاً قد يجعله يشعر بسوء الحال). وللحالة الفردية هذه سوف أنتقل في حديثي الآتي.

**الدوافع والذات**

إن فهـم الأشيـاء التي تشجع الأفـراد وتلك التي تسبب توتراً لهـم يصبح أكثر سهولة عندمـا يتعلق الأمر بمجموعـات الأفراد، وبخاصة المجموعات الكـبرى التي تضم أفراداً متشابهـين إلى حد مـا. فالأفراد ليسـوا كالجماعات في مجال التنبـؤ بمشاعرهم، وهذا ناجـم عن الفـروق الفيزيولوجيـة العصبية فيا بينهـم، مثلما هو ناجم عـن صدى ذلك الجرس الموسيقي لكل تلك المفاهيم والمشاعر والقيـم والمعتقدات والمعلومات التي تعلمها كل واحـد منهم. وبرغم أن الأفراد من ذوي الثقافـة الواحدة يتعلمون في بيئات فيزيائية واحـدة تقريبـاً ويستخدمون مخزوناً مشـتركاً من المدونات والمخططـات (Strauss and Quinn, 1997) إلا أن التباينـات في الثقافات الثانويـة تجتمع إلى جانب الفروق الفردية والتفاعلات ضمن جماعات صغرى تتيح ألواناً متميزة من المعاني والمشاعر.

ومـع ذلك وبما يتعلق بتلك الفروق التـي يمكن تعلمها لا شعورياً في كثير من الأحيان، فمـن الممكـن أن نتوصل للاعتقاد بأنها قـد لا تدخل نطاق التعلم أو قـد تعدل إذا عرف الأشخاص كيـف يتفحصون بيئاتهم بهدف البحث عن مزيد من الفرص لتحقيق الذات

أو للإقلال من أسباب الألم. فقد لاحظ كل من براينر (Briner, 1997) وكوبر وكارترايت (Cooper and Cartwright, 1997) وكذلك هوغارت وزملاؤه (Hogarth et al, 2000) أن المداخلات الأولية (تغيير مكان العمل) أقل شعبية لدى أرباب العمل من المداخلات الثانوية أو الثالثية (تشغيل برامج إدارة التوتر وتقديم العلاج للأشخاص ذوي التوتر العالي على التوالي). أما النتيجة التي قد تكون أو قد لا تكون مقصودة فهي أنه من الممكن أن يبدو عندئذ أن التوتر أو سبات الدوافع قد يعزى إلى أفراد كان ينبغي لهم أن يبهجوا أنفسهم. وقد قيل ما يكفي لتبيان محدودية تلك النظرة إنما الفكرة من وراء ذلك كله بأن الأفراد بناة نشيطون للدوافع والتوتر هي فكرة لها أهميتها. فإذا كان بعض الأفراد ينشطون وينجحون، في حين قد يجهد آخرون أنفسهم دون جدوى، فهل ثمة شيء قد يتعلمه من يجتهدون بلا جدوى من ازدهار ونجاح الآخرين؟

إن أفكار دويك تتلاءم جيداً مع أعمال أخرى وضعت بشأن الفاعلية الذاتية (مثال ذلك Bandura 1997) أو بخصوص الذكاء العملي (Sternberg 1997). وإن وضعت هذه الأعمال معاً فقد تعني أن أشكالاً معينة للحياة ولأماكن العمل قد ترتبط بنظريات تقول إن الأفراد مسؤولون عن أنفسهم وعن تفسيراتهم للنجاح والفشل. والشكل رقم 4-1 يوضح مخططاً لهذه الأفكار.

فالناس الذين يثابرون ويواظبون مهما صادفهم من صعاب، ويقصد بهم أولئك الأشخاص المرشحون للنجاح (إذا تساوت جميع الأشياء الأخرى) بأمور ومهام جديدة ومسائل مستجدة هم الأكثر ملاءمة للخلية A في الشكل. وهم قد يعزون النجاح أو الفشل مشفوعة بالمبررات لأشياء خارجة عن السيطرة (الخلية B)، ولكن إذا واصلوا تفسير الأشياء على هذا النحو فقد ينتقلون إلى (الخلية D) أو ربما (الخلية C). إن أصحاب نظرية الوجود والكينونة (الخلية C والخلية D) عرضة دوماً ليأس المتعلم الذي من شأنه أن يصيب الجهود بالشلل التام (Peterson et al, 1993). وإذا كانوا أذكياء ووجدوا الأشياء سهلة حتى هذه اللحظة فقد ينهارون أو يتعثرون عندما يواجهون المصاعب ذلك أن معتقداتهم تنبئهم بأنه ليس ثمة ما يمكن فعله سوى الكف عن المحاولة أو الاستسلام.

| | | الصفات | |
|---|---|---|---|
| نظريات الذات | | داخليون<br>(موضع تحكم داخلي عالي) | خارجيون<br>(موضع تحكم داخلي منخفض) |
| | التدرجية<br>الأشياء قابلة للطرق والأشخاص يصنعون الفرق | A<br>الجهد له أهميته: فكلما ازداد الجهد المبذول ازداد احتمال نجاحك. والناس هنا يرون الذكاء، على سبيل المثال، إنجازاً اجتماعياً وعملياً، وليس موهبة. | B<br>الحظ والقدر والفرص تلعب دوراً كبيراً في الحياة. فبعض الناس محظوظون كثيراً، وآخرون ليس لهم حظ. إذن، الحظ قد يتغير وبخاصة إذا جعلنا جهودنا في موضع تنتهز فيه الفرص. |
| | نظرية الوجود والكينونة<br>الأشياء ثابتة، وليس للناس فرصة لصنع الفرق. | C<br>صفات ثابتة مثل الذكاء هي التي تحدد ما نستطيع أن نفعل وما لا نستطيعه. هنا يعتقد الناس أنهم سوف ينجحون لأنهم أذكياء بصورة طبيعية أو يفشلون لأنهم خلقوا أغبياء. | D<br>ظروف معينة تمنع تقدمك أو هي بحكم العادة تفسر نجاحك. رئيسك بالعمل على سبيل المثال، قد يحبك وقد لا يحبك. وهذا التفكير السالب قد يولد العطالة والخمول، والسؤال: «ما الفائدة من المحاولة؟» |

**الشكل 4-1: نظريات الذات والصفات**

لقد كان دويك واضحاً في قوله بأن أصحاب نظريات الكينونة والوجود الأكثر ذكاء قد يتعلمون اليأس وأن الأشخاص في الخلية C أو الخلية D هم الأكثر احتمالاً للتخلي عن بذل الجهود. وهنا أود أن أستنتج فكرتين. تقضي أولاهما بأن بعض نظريات الذات والنزعات التوصيفية تشير إلى المثابرة الأكثر والنجاح. والثانية، أننا نتعلم كيف نفضل أنماط التفكير عند الأشخاص من ذوي الخلايا A أو B أو C أو D وأن نستطيع أن نتعلم كيف نغير أفضلياتنا. تشير المعلومات التي يتضمنها الصندوق رقم 10-1 إلى ست طرق

يمكـن فيها للبرامج أن تشجع الطلبة على الابتعـاد عن الصفات التي تتضمنها الخلية C والخلية D ويتجهون للخلية A.

وهكـذا فإن جوهـر الموضوع وخلاصته تكمـن في التأكيد على أن خـبرة المرء في كونه معلمـاً هي شـيء ينشئه الأشخاص لأنفسهـم وأما مكان العمل فهو مصـدر المواد الأولية لذلـك. فإذا فسدت المواد فلا يمكن لفنان استثنائي أن يصنع منها شيئاً تسر الناظرين. ومـع ذلـك فالأمر متوقف على أشيـاء كثيرة حتى في هذه الفكرة فمثـلاً التعليم في معمل يعطـي شهادات قد يبدو جيداً بعد التعليـم في المدارس وساعاته الطويلة ومهامه المتعددة ووقتـه المضغوط وبيئتـه ذات النوعية الرديئة وتلامذتـه ذوي المتطلبات الكثيرة، وانعدام الدافـع الفكري، والاستقلالية المحدودة والمكافآت الباعثة على السخرية وضآلة التقدير. يقـول لازاروس (Lazarus, 1991) إنه قد يكون من السيء جداً أن يكون للمرء الكثير من السيطـرة في مكان العمل ثم يفقدها فهـذا أسوأ كثيراً من عدم امتلاكه للسيطرة أصلاً. والفكرة هنا أنه مهما فعلت مؤسسات التعليم العالي ومجتمعات الممارسة لتغذية الدوافع فالأفعال تفسر دوماً على أنها أفعال الأفراد. لا توجد إطلاقاً وصفة جاهزة لتوليد الدافع. فبعض الأشخاص يشعرون بالاستياء والسخط وآخرون قد لا يشعرون بالسخط والاستياء في ظروف مماثلة.

نستخلـص مما تقدم خمسة أفـكار يتكرر الحديث عنها في هـذه المؤلفات بخصوص الأهداف والدوافع الخارجية والداخلية والعوامل الصحية ومحركات الدوافع، وهي:

1- يبحث الأشخاص عن المكافآت المؤثرة.

2- إن المعلومات الراجعة الإيجابية أمر له قيمته العليا ذلك أنها قد تكون مكافأة بحد ذاتها من جهة، ومن جهة أخرى بسبب فائدتها.

3- تعد مشاعر التحكم والسيطرة وكذلك الاستقلالية على جانب كبير من الأهمية.

4- تكون الأهداف في أفضل الحالات عندما يشعر الآخرون بقيمتها، ويحتمل إنجازها وتحقيقها بجهد مناسب.

5- لنظريـات الـذات أهميتها. فعندما يعتقد الناس أنهم غـير موهوبين أو أنهم غير أذكيـاء بمـا يكفي لنجاحهـم فعندئذ قد يكون مـن شأن ذلك اليأسـ الناجم عن معرفة أن يمنعهم من المحاولة.

## ممارسات قائمة على العلم والمعرفة

تندرج في الجدول رقم 4-1 بعض المقترحات الشائعة لأشياء يمكن أن يفعلها الناس في سبيـل تعزيز دوافعهم أو الإقلال من الإجهاد والتوتر، علماً أن «دلائل نجاح التدريب على إدارة الإجهاد والتوتر مربكة وتفتقر إلى الدقة» (Cooper and Cartwright, 1997: 10). وقد تفضي المحاولات المبذولة لمساعدة الأفراد إلى تحسين عمليات التغلب على المشكلات علـى المدى القصير لكنها عرضة للفشل مع أشخاص شديدي القلق وأولئك الذين يأتيهم القلق والإزعاج من خارج مكان العمل. وقد تؤتي بعض المقترحات المفيدة، مثل عدم جلب العمل إلى المنزل، نتائج طيبة عند بعض الأشخاص، ولا تكون كذلك مع أشخاص آخرين. وجد غريفيث وزملاؤه (Griffith et al, 1999) أن هذا الوضع قد يقود إلى إحساس متدن بالفاعليـة واحـترام الذات (بسبب عدم إنجـاز العمل)، ومع ذلك فـإن خفض الأنشطة الخارجـة عن نطـاق العمل بغيـة التركيز أكثر على العمـل ذاته يترافق عـادة مع ارتفاع الضغـط الشرياني وتزايد سرعة القلب عند المســاء. يضاف إلى ذلك أن الكتب الخاصة بمساعـدة الذات والعـلاج تتحدث بخجل عن شـيء قال عنه أحد مرضـى هرسكوفيتز: «أستطيـع أن أؤلف مجلدات عـن ما تعلمته عن نفسي عن طريق التحليل لكنني أعاني من تلـك الأعراض ذاتها التي ابتدأت كتابي بها (Herskowitz, 1997: 13). إن معرفة المرء لنفســه بأنه يعرف كيـف تكون نزعته لرؤيـة العالم وفهم نفسه وتفسـير النجاح والحكم علـى احتمـال أن ينجح المجهود بإعطاء النتيجة المتوخاة ليسـ كمثل كون المرء قادراً على أن يكـون مختلفـاً. إن تأمل المرء بمن يكون وتطوير المعرفة المتناسبة مع هذا التأمل يشكل خطـوة ضرورية لكنهـا غير كافية ليكون المـرء مختلفاً سواء من حيـث كونه شخصاً من النـاسـ أو أستاذاً في الجامعة أو مدرساً. فهـذا الأمر يحتاج إلى الالتزام والمثابرة والعون وفي أحيان كثيرة لبعض التغيير في مكان العمل أيضاً.

إن الممارسات الخاصة بالدوافع والقائمة على العلم والمعرفة هي ممارسات حساسة لبيئة العمل بأسرها. فمثلاً، في الدراسات المهمة للعاملين في الحقل الاجتماعي في المملكة المتحدة كان التركيز على أمور تنظيمية من حيث كونها مصادر رئيسة لعدم الرضا، أو كما قال أحد الأشخاص الذين استطلعت آراؤهم «أحب العمل لكنني لا أحب المؤسسة» (Ballock et al, 1998: 69). وقال آخر «إن معظم التوتر سببه جوانب في العمل تعزى لشيء آخر أو شخص آخر، أو عوامل خارجة عن سيطرة المرء». (Ballock et al, 1999: 69). غير أن معظم المشكلات تضمنت تهديدات لأمن العمل، واحتمالات الترقية والتأكيد على الأعمال الورقية الإدارية على حساب الأنشطة المهنية التي تركز على من يتعاملون معه. فكلما ازداد هذا العمل الاجتماعي الذي يقوم به أعضاء الهيئة التدريسية ولا يرون فيه جانباً مهماً من صميم عملهم، ازدادت الأسباب الداعية للقلق بخصوص إجاباتهم على الاستبانة الخاصة بالصحة العامة الذي استخدم لتقويم العلاقة بين فهمهم لعملهم وتقديراتهم لوضعهم الصحي السليم. ونتائج الاستبانة هذه، إن وضعت إلى جانب توقعات البحوث عن الدوافع والتوتر، تسهم في تبيان كيفية إصلاح المؤسسات ومجموعات العمل بغية تحسين الدوافع والإقلال ما أمكن من مشاعر انعدام الراحة. والجدول رقم 4-2 يبين بعض الأفعال التي يمكن القيام بها في مجتمعات الممارسة في سبيل تعزيز مشاعر الدوافع وربطها بالأفكار الخمسة الرئيسة التي أجملناها آنفاً. ولا بد من القول إن من الممكن استخدام أي تجميع للأفعال التي تناسب الغرض المنشود، وفي الأعم الأغلب بالمشاركة مع أفعال تؤخذ من الجدول رقم 4-1.

**الجدول رقم 4-1**: أشياء يفعلها الأفراد للإقلال من معاناتهم للتوتر أو لتحسين الدوافع لديهم

| العمل | التعليق |
|---|---|
| 1- إعادة تقويم الافتراضات و«الأطر» والصفات | إذا قبلنا بأننا نستطيع اختيار الوسائل التي بها نشعر ونفهم ما هو موجود، فباستطاعتنا إذن أن نعرف البدائل، وعن طريق معرفتنا هذه ننطلق ونخرج من الأطر التي تحد من إدراكنا لأنفسنا ومن إمكاناتنا. |

| | |
|---|---|
| 2- اتخاذ أفعال ترحيبية | توجد بحوث كثيرة عن الفوائد العامة للصحة الجسدية (وبصورة رئيسة فيما يتعلق بالتمارين والعناية بالغذاء، والعمل الخاص بالذهن والجسد (تمارين إيكيدو واليوغا وفنون التنفس المختلفة، والرعاية الخاصة بالذهن/ الروح (البرمجة اللغوية العصبية وحوار الصوت والتأمل) والرعاية الطبية الدوائية (المعالجة بالأعشاب أو بالوصفات الطبية والعلاج بالروائح العطرية. |
| 3- تقويم نظم الدعم لغير العمل | الأشخاص الذين يحبون حياة اجتماعية نشطة يميلون لأن يكونوا أفضل صحياً ولأن تكون حياتهم أطول عمراً (Marmot et al, 1999). التوتر في مكان العمل يمكن أن يتبدد مع الآخرين الذين قد يظهرون طرقاً مختلفة يمكن عبرها استشعار وفهم التجارب. |
| 4- نكافيء أنفسنا بصورة مختلفة أو بطريقة أفضل | نحن في أغلب الأحوال لا نكافيء أنفسنا لأي إنجاز - مثل كتابة مواصفات برنامج ما أو التحضير بالشكل الصحيح الملائم لجميع الصفوف، تصحيح الأوراق وإنجازه دون تأخير. وهذا شيء مؤسف ذلك أن الاحتفاء بشيء كنا نتمنى فعله يؤكد الأهداف ويصقل إحساسنا العام بالفاعلية الذاتية. |
| 5- مراجعة الأهداف والأولويات | قد يكون باعثاً للإلهام أن نتصور ما نحب أن نكون قد أنجزناه في مدة لا تزيد عن ستة شهور وأن نفكر بما كان ينبغي أن نفعل في سبيل إنجازه وجعله أولوية في السعي لتحقيق أهداف جذابة سهل تحقيقها هو إستراتيجية جيدة لتوليد الدوافع. أما الأهداف المبالغ في طموحها التي تلفت الانتباه فقد تسبب المشكلات. |
| 6- تحسين إدارة الوقت | يوجد العديد من الكتب والمواقع الإلكترونية التي تعطي آراء واستشارات متقاربة عن الطرق الكفيلة بانضغاط العمل وراء الكواليس لكي تفسح المجال أمام التعليم والأشكال الأخرى لنقل المعرفة. وهي في معظم الأحيان تعني العادات والمعتقدات غير ذات العلاقة بالتعلم وبخصوص كيف ينبغي على المرء أن يتصرف،وهذا سبب واحد يفسر ذاك التجاهل الواسع لهذه الأفكار الممتازة. |
| 7- العمل بشكل أفضل على إدارة المتطلبات | «يقول ما نسبته 35% من الرجال و45% من النساء إن فرض توقعات ذاتية عالية أكثر من اللزوم هو مصدر رئيس للضغط» (Doyle and Hind, 1998: 74). فمعظم الناس لديهم ذاك المحرك الدافع القائل «كن كاملاً!» والذي يغذيه الاعتقاد بأن الآخرين أكثر ذكاءاً، وأكثر اجتهاداً وأفضل عملاً، ويتمتعون براحة أفضل. فيجعلون الحياة شاقة عليهم لأن أفكارهم عن الأشياء العادية والطبيعية أفكار سخيفة. فإحدى الوسائل لتخفيف هذا التوتر وتقوية الدافع تكمن في أن يكون المرء أكثر لطفاً ورقة مع نفسه وأن يستمتع ذاتياً وليس اعتيادياً. |

| | |
|---|---|
| 8- إيجاد فسحة للتقدير | تعني هذه الفكرة فعل الأشياء المرشحة للنجاح وإنفاق الوقت مع أشخاص يقدرون ما نقول وما نفعل، ويكون تقديرهم لك محفزاً لتوليد أفكار عن فعل الأشياء بشكل مختلف وأفضل. |
| 9- التجريب بإعادة تصميم العمل | من المعروف أن يكون العمل الأكاديمي غنياً بفرص تغيير العمل، بل بأسلوب صنع الزورق في البحر. ففي بعض الأحيان قد يكون هذا العمل ضرباً من المستحيل. فإن كان كذلك فكر في أن تطبع مكان عملك بطابعك الشخصي - هنالك من يقول إن بعض الألوان قد تسبب التوتر والكآبة، وقد يتضاعف هذا الشعور إذا كانت الإضاءة ضعيفة. ويقول آخرون إن وضع أصص النباتات قد يصنع الفرق. |
| 10- السعي للتدريب والبحث عن فرص التعلم | الشعور بعدم الكفاءة يغذي مشاعر التوتر. والكفاءة تجلب لصاحبها مكافآت نفسية وقد تولد في بعض الأحيان الشعور بالانغماس المبتهج بالعمل أيضاً (Csikszentmihaly, 1997). |
| 11- عبور الحدود | إن التعرف على الحدود والدفاع عنها أمر ضروري لعملية إدارة المطالب. وعبور الحدود، سواءاً عن طريق توسيع الشبكات أو محاولة أشياء جديدة أو المطالعة في مجالات جديدة من الممكن أن تجلب متعة التعلم. |
| 12- مقاومة المتنمرين | تعد النقابات والجمعيات المهنية مصادر ضرورية للحصول على النصح والرأي عندما تتسمم أجواء مكان العمل بسبب ممارسات إدارية من الزملاء الأكبر سناً. |
| 13- تحدي اللامساواة وانعدام العدالة في الهيكليات | إن المقاومة المشتركة للممارسات غير العادلة ومن ثم المسببة للإحباط أمر على جانب كبير من الأهمية. وهي فكرة تحدث عنها عدد لا بأس به من الكتاب المدافعين عن حقوق المرأة: وعلى سبيل المثال Chilly Editorial Collective, 1995. |

**الجدول رقم 2-4: أفعال من داخل القسم قد تسهم في جعل الأفراد يلتزمون بالتعليم**

| المقترحات | أفكار خاصة بتكوين الدوافع | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الكفاءة ونظريات الذات | أهداف جديرة قابلة للتحقق | استقلالية كافية | معلومات راجعة إيجابية | تأكيد الذات والمكافآت |
| كن مهتماً بأن يحصل الأفراد على المكافآت النفسية التي تجعل التعليم شيئاً يفعله المرء بمحض اختياره ومصدراً للبهجة وعاملاً مساعداً لاحترام الذات | √ | √ | √ | √ | √ |
| خفف من المراقبة والعمل الورقي والمحاسبة البيروقراطية | | | √ | | |
| مع أنه يندر فعل شيء جوهري بخصوص الجودة وإمكانيات التقديم في البيئة المادية الطبيعية إلا أنه يجدر بالمرء أن يتذكر كيف كان معلمو المدارس الابتدائية يبعثون الحياة في أماكن التعليم الكئيبة بواسطة النباتات والألوان والملصقات على الجدران. | | √ | | | |
| تفحص زيارات الأقسام: هل يوجد مجال لتبسيط أو الإقلال مما يجري؟ | | √ | | | |
| تحدث عن التعليم الجيد كما لو أنه ناتج عن الالتزام والاهتمام والمثابرة والتعلم. «المثابرة والحماس والحيوية هي سمات تميز دوماً بين المعلم قوي الفاعلية والمعلم العادي (Walker and Quinn, 1966: 328) وهذا القول يحمل التحدي للاعتقاد القائل إن التعليم موهبة، لذلك فإن الذين لا يولدون كمدرسين فإنهم يضيعون أوقاتهم في محاولاتهم ليصبحوا مدرسين ممتازين. | √ | | | | |
| كافئ الالتزام بالتعليم والحماس له (الجوائز التقليدية للتدريس تقتضي وجود دليل مادي على الإنجاز). اجعل هذه المكافآت علانية ولها أهميتها. | | | | √ | √ |
| شجع الممارسات الجديدة في التعليم. مثلاً، الإقلال من أسلوب المحاضرات في سبيل تغطية مضمون المنهاج والإكثار من صنع المعاني | | √ | | | |
| شجع المدرسين على إصلاح ممارساتهم التعليمية، الاستمتاع بالأشياء التي ينجحون في صنعها ومحاولة التعلم من الأشياء التي لا ينجحون في صنعها. | | √ | √ | | |

| المقترحات | أفكار خاصة بتكوين الدوافع | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الكفاءة ونظريات الذات | أهداف جديرة قابلة للتحقق | استقلالية كافية | معلومات راجعة إيجابية | تأكيد الذات والمكافآت |
| كـوّن الدافع للمناقشات ضمن فريق العمل عن التوقعـات التي يجب أن تحتل موقع الصدارة في ممارسات التعليم. فهذه الأشياء تتغير عندما تصبح ضمنية وتنشأ مكانها اهتمامات جديدة. | √ | √ | | | |
| نظم حلقات بحث عن تحسين التعليم عن طريق طرح أسئلة من مثل «ما الجديد في هذا الاختصاص العلمي وكيف تعلّمه؟» أو «كيف تشجع الطلبة على تثمين عملهم والاستمتاع بما يحققونه؟» | √ | √ | | | |
| استفـد أكثر من «تقديم التقريـر»: أي أحاديث مباشرة وجهاً لوجـه ومهنية عن النجاحات وعن كيف «نعمل نحن» على إدخال تحسينات تدريجية في الممارسة. | √ | | | √ | √ |
| قـم بمناقشة أهداف الوحدة الدراسية ضمن إطـار أو مواصفات متفق عليها في البرنامج، ولكن تقيـد بعدد قليل من الأهـداف (ثلاثة إلى خمسة) القابلة للتحقيق لـكل وحدة دراسية، إن وضع أهداف أكثر من ذلك قد يفضي إلى الفشل، وإلى التلاعب بالمنهاج وخداع الذات. | | √ | √ | | |
| استخدم هذه الأهداف لما فيه فائدة تقويم الأساتذة. | | | √ | √ | √ |
| ضـع نماذج لهذه التقويمات بخصوص إعطاء الطلبة معلومات راجعة: عبر التأكيد على دور الجهود والتفكير الجيد في تحقيق الأهداف وشجع «النظريات الذاتية» التدريجية و«التفاؤل بالتعلم». | √ | | | √ | √ |
| ابتعـد عن الطرق المعتادة في الحكم على التعليم، وكن حذراً في استخدامك للطرق المعتمدة علـى المعايير. شجع التفكير الذاتي لأن هذا التفكـير حساس للأفراد في البيئة (وهذا يعني أنه أكثر أصالة من حيث كونه طريقة للحكم على الإنجاز والتفكير في التطوير). | √ | | √ | √ | √ |
| أعـد تصميـم تقويمـات الطلبة للمقرر بغيـة تحديد ما يرغبـون وما قد ينجـح. أطلب رأي الآخرين عن ما الذي يمكن تحسينه واطلب مقترحاتهم عن ما يمكن إضافته. | √ | | | √ | √ |
| قـد يستخدم قادة البرامج ورؤسـاء الأقسام تقويمات المدرسين أو مراجعة المقرر والبرنامج في سبيل التفاوض بشأن ما يمكن إنجازه، بما يتحدى النوايا التعليمية للعام المقبل. | √ | | √ | √ | √ |

لكـن الأشيـاء ليست بهذه البساطة ذلك أن «أي تغيـير يحصل في بيئة العمل قد تكون له آثار مختلطة، بعضها قد يعوق صحة موظفين آخرين» (Briner, 1997: 64). وبالنسبة لأساتـذة العمل الاجتماعي «لم يكن العمل وحده مصـدر التوتر. فالموظفون الذين لديهم مسؤوليـات رعايـة المسنين والأطفـال الذين يعيلونهـم يتعين عليهـم أن يتعاطوا مع هذه المسؤوليـات وغيرها من ضغوط المنزل إضافـة إلى عملهم» (Ballock et al, 1999: 69) وهـذا منسجـم مع ما قالـه برايـنر (Briner 1997) حين أكد بأن التوتـر في مكان العمل ليـس ناشئاً بالضرورة عن مـكان العمل ذاته». وأضاف إن «نحـو 20% فقط من التباين في التصنيف (لظـروف العمل) يمكن تفسيره بظروف موضوعية» (p. 68). إذن لا توجد ثمـة إصلاحات سريعة وحلول واحـدة تناسب الجميع إنما توجد مؤشرات تساعد الأفراد والمـدراء على تخفيف الإجهاد في العمـل الأكاديمي عموماً والتعليم على وجه الخصوص. والهـدف مـن ذلك، طبعاً، أن التعليم يجب أن يكون وقبـل كل شيء عملاً يستمتع به المرء وليس مصدراً للتوتر.

## نصائح مفيدة

ينبغـي علـى رؤساء الأقسام والعمداء وغيرهم من القـادة أن يتساءلوا عما يمكن أن تقدمـه مجتمعـات الممارسة للالتزام الـذي يشعر به الأساتذة نحـو التعليم ونحو العمل عموماً. فهنالك أسباب قوية تدعو للتأمل ملياً بالتوازن بين العوامل الصحية ذات المنشأ الداخلـي أو الخارجي والدوافع، واستخـدام المحفزات مثل تلك المدرجة في الجدول رقم 4-2 التـي من شأنها أن تكون باعثـاً للتفكير فيما إذا بالإمكان جعل الأقسام وفرق العمل أماكـن أكثر جمالاً وملاءمة. وربما تتمثـل نقطة البداية في التفكير بمتى قد يكون مفيداً استبـدال المدرسة الصارمـة في الإدارة (التوجيه والمراقبـة) بالمدرسة اللينة في الإدارة (التعاونية والتشجيعية). وبمقدور الجميع التأمل بما جاء في الجدول رقم 4-2 أو الرجوع إلى بعض المؤلفات في هذا الصدد مثل كتاب العمل بالذكاء العاطفي **Working with Emotional Intelligence** (Goleman, 1998).

## للمطالعة

يجمع كتاب العمل بالذكاء العاطفي **Working with Emotional Intelligence** بين حصافة الرأي عما يمكن أن يقدمه الأفراد من أجل دوافعهم ونجاحهم وبين نظرة خاصة إلى أماكن العمل ذات الفاعلية والتأثير. وكذلك الأمر يمكن الحصول بسهولة على كتاب نظريات الذات Carl Dweck's **Self-Theories** (1999) وكتاب التفاؤل التعلمي **Learned Optimism** (1998) لمؤلفه Martin Seligman. فالمؤلفان من علماء النفس المشهود لهم بما قدماه من بحوث في الدوافع والصفات.



# الفصل الخامس

## الحفاظ على حيوية التعليم

### الموقف

اتسمت محاولات تحسين جودة التدريس بالتركيز في معظم الأحوال على المدرسين المبتدئين، ولكن ثمة أسباب عديدة، نوجزها فيما يلي، تدعونا للتفكير بما يجعل الأساتذة القدامى يفقدون الحيوية (وبعضهم بالطبع لم تكن لديهم هذه الحيوية أصلاً). غالبية هؤلاء يعلّمون لكنهم لا يرغبون الانخراط في أنشطة التطوير التعليمي والمهني والتثقيفي على الرغم من وجود مهن آيلة للزوال قد بدأت تطالهم مع تعرض التعليم العالي حالياً لقرارات ومتطلبات جديدة في التعليم وكذلك في التعامل مع جسم طلابي كثير التنوع ودخول تقنيات جديدة فيه ومواجهته لمصاعب مالية، فضلاً عن أن هؤلاء الأشخاص هم من يضع السياسة ويوافق على البرامج والمقررات. إنني أرى أن هؤلاء يجب أن يلتزموا بتعلم الطلبة وأن يكونوا على اطلاع جيد بالمعارف المتعلقة بالتعليم الجيد والتعلم وممارسات التقويم والمناهج.

كان يعتقد سابقاً، كما أشار الباحثان (Bland and Schmitz, 1990: 52)، أن «الحيوية من حيث تعريفها هي في الأساس قضية خاصة بالأساتذة ... وكانت الحيوية في نظر الكثيرين «مشكلة» خاصة بالأساتذة». غير أن التحاليل والدراسات اللاحقة تشير إلى أن الحيوية هي تفاعل للمؤسسات ومجتمعات الممارسة والأفراد، وهذا ما يشكل امتداداً للفصل الرابع في حديثه عن تكوين الدوافع عند جماعة كبيرة ومهمة جداً من الأكاديميين الذين هم عرضة لخطر فقدان ما كان لديهم من مذاق للتدريس. يبدأ هذا الفصل في تفسير الأسباب التي دعت الأساتذة القدامى ليفقدوا ما لديهم من حيوية في

التعليـم، ثم يقترح بعض السبـل للحفاظ على الحيوية والنشاط. يفترض هذا الفصل أن أي شيء يفعله هؤلاء المدرسون المتمرسون سيكون أكثر فاعلية حين تكون الممارسات داخل الأقسام والمؤسسات مقبولة لهم.

## النقاط الرئيسة

1- أساتـذة الجامعـات المتمرسون يصعـب الوصول إليهم، بل أن هـذا الوصول أكثر صعوبة من الوصول إلى أولئك الذين يسعون ليظهروا بمظهر المدرسين الجيدين.

2- كان الحديـث في الفصـل الرابع عن حـدود الدوافع ذات المنشـأ الخارجي. وهذا الحديـث أقل فاعلية حين يتعلق الأمر بأساتـذة في وقت متأخر من عملهم المهني. لذلك فإنه من الأهمية بمكان بألا تعتمد الجهود المبذولة لتقوية التزامهم بالتدريس على ذلك.

3- إن حيوية التدريس مرشحة للنجاح بشكل أكبر في مجتمعات الممارسة حيث توجد النصوص التعليمية أو «المذكرات» الجيدة.

## البحث

لدينا قصتان رئيستان عن امتهان العمل التعليمي. واحدة منهما تتعلق بتنامي الخبرة والمهـارة، وهي قصة التقدم إلى ما لا نهاية وما وراءها. وتتضمن تصنيفات علمية تحدد أداء وخصائص الأساتذة المساعدين والأساتذة المشاركين والأساتذة. ومثال ذلك النص الآتي من كلية Alverno College:

> [ينبغـي علـى الأساتذة المساعدين مـن ذوي الخـبرة] ... أن يكون لديهم نظرة شاملـة للبرنامج ليجسدوها في عملهم التعليمـي. وهم يوسعون وعيهم بالطلبة واحتياجاتهم التعليمية. وهم يأخذون المعلومات الراجعة من أندادهم ومن الطلبة ليدخلوها في ممارساتهم التعليمية والتقويمية،... أما الأساتذة...

فهم يوسعون مجال توقعاتهم... ويمسكون بزمام القيادة في استكشاف العمل التعليمي داخل الاختصاصات العلمية وفيما بينها. أما نتائج عملهم العلمي فتظهر في ممارسات تعليمية داخل المؤسسة وخارجها. وهم يقدمون التوجيه اللازم لتحديد ومعالجة المخاوف المهمة في التعليم. (Mentkowski et al, 2000: 262).

ولكن مهما كانت جاذبية هذه الطريقة في النظر إلى المهنة، فهي دوماً تفترض أن قمة الهرم فيها محجوزة للأقليات. في منتصف ثمانينيات القرن المنصرم كان 38 بالمئة ممن في رتبة الأستاذية المثبتين في جامعات الولايات المتحدة برتبة أستاذ (Schuster, 1990)، ومن الفئة العمرية 50 عاماً، وكان واحد فقط من 32 بالمئة من الذين ما زالوا أساتذة مشاركين هو علامة الفشل. وحيث إن فرص الترقية ضئيلة جداً في الأعوام العشرة أو أكثر الماضية (حيث لا يوجد سن إلزامي للتقاعد في الولايات المتحدة، فلا توجد حوافز لأولئك الذين يقتربون من السن الأعلى لكي يلتزموا بأي شيء في عملهم ما لم تكن لديهم أسبابهم الداخلية. والطريقة البديلة للنظر إلى العمل هي طريقة حساسة للدلائل والاثباتات بأن مهنة «رجل في الشركة» التقليدية لا تعني شيئاً. فالمهن ليست هكذا عند أشخاص لديهم مسؤوليات للرعاية، أو عند أولئك الذين يعملون بدوام جزئي، أو أولئك المتقيدون بمنطقة جغرافية واحدة، أو أولئك الذين ليس لديهم اهتمام كبير بالتحرك نحو الأعلى أو أولئك الذين يعيدون تشكيل أنفسهم. إضافة لذلك، فالأعمال ليست لمدى الحياة كلها، والعمل يتغير على الدوام والشركات التي تتمتع بالنجومية اليوم قد تغدو كالكلاب الضالة في غضون عشر سنوات. من أجل ذلك فإن الفهم الجيد لحقيقة المهن يعد شرطاً أساسياً للتفكير في أفضل الطرق لجعل الأكاديميين القدامى يلتزمون بالتعليم.

تشير الباحثة كاربياك (Karpiak, 2000) بعد أن أنهت عملها التجريبي عن «شيخوخة أساتذة الجامعات» أن منتصف العمر (الذي هو بنظرنا هذه الأيام وقت متأخر من الحياة

العمليــة) قد يكون مرحلة الركود والأزمات وبخاصة حيــث نبدأ نعد السنوات المتبقية لنا في هــذه الحياة. ومع ذلــك رأى الكثيرون ممن استقصت آراءهــم أنها مرحلة من العمر مناسبة «لمرحلة ثانية» لرعاية الآخرين والاهتمام بهم ولتثمين جودة الجماعة والعلاقات الاجتماعيــة وليكون المرء مبدعاً ويعمــق وعيه الذاتي. وهذه المرحلة الثانية وتأكيدها على الإنتاج أو العطاء للجيل الجديد يمكن توجيهها عن طريق التعليم ولتكون كما تقول كربياك مصدراً لنشاط تعليمي. وتنقل إلينا أن واحداً من أولئك الذين استطلعت آراءهم قال لها: «أتمنــى وآمــل لو أن الجامعة تــدرك أنه ربما تبقى لي من العمر نحــو عشر سنوات وأنني أستطيع أن أفعل شيئاً متميزاً» (Karpick, 2000, 133).

توضح الصور الوهمية السبع في الإطار رقم 5-1 التنوع الموجود في التزامات الأساتذة القدامــى بالتعليم، التي يمكن ربطهــا، ولو على نحو غير وثيق، بالبحوث التي أجريت عن مراحــل عمل المرء. أما التعليق الآتي فيعتمــد كثيراً على بحوث هوبرمان (Hubermann, 1993) في أعمــال التعليــم المدرســي. وبرغــم كونه بعيــداً عن حاجة أساتــذة الجامعات للاختيار بين أشكال عديدة للعمل العلمي إلا أنني أعتقد أنه يوضح طريقة مفيدة في فهم تلك العلاقة بين شيخوخة الأفراد والتزامهم بالعمل.

فهو يصف المرحلة الأولى أو مرحلة الانخراط في المجتمع (انظر الفصل الثالث) التي تفضــي إلى شعور بالانتماء والتحــرر من الإشراف الصارم حيث توطدت ذخيرة أساسية من المهارات. وهي زمن المزيد من الراحة والاسترخاء والارتياح النفسي. تتبعها مدة من الاستقرار، تكون زمن «التوطيد والتوكيد والاسترخاء والاندماج والفاعلية... وهي مرحلة وصفها بصفــات إيجابيــة المعلمــون المشاركــون في العينــة» (Huberman, 1993: 245). وبرغــم أن المعلمين في هــذه المرحلة قد يكونون منفتحين نسبياً للتأثيرات الخارجية إلا أن إحساسهــم بالاستقلالية التي يشعرون بأنها حقهم والمترافقة مع وعي ومعرفة بكفاءتهم قــد يضعهم خارج نطاق الاقتراح بــأن ثمة أشياء جديدة يمكن فعلهــا، مثل حال تشيريل Cheryl وجيد Jed.

أما المرحلة الثانية فهي عادة مرحلة التجريب أو التنويع، لكن هذا لا يعني بالضرورة رغبة في الاستثمار في تحسين التعليم. فالترقية مسألة لها أهميتها والمعروف أن هذا الأمر في التعليم العالي يعني التركيز على العمل العلمي للاكتشاف أو كما هو حال كارل Carl هو البقاء في الجانب الأسلم. وقد وجد هوبرمان أن بعض معلمي المدارس يلزمون أنفسهم بالقيام بعمل أفضل في إدارة النظام وفي التركيز على الإدارة والقيادة. فالجاذبية التي تتمتع بها الأعمال الإدارية والبحوث قد تبعد الاهتمام عن التعليم وذلك لكي تسير الممارسات التي وضعت عاملاً مساعداً للتعليم في التعليم تلقائياً وربما دون أن تخلو من انخفاض في القيمة سببه محاولة التعليم بفاعلية أكثر لكي يفسح المجال أمام عمل يعزز الترقية. والفتاة بيسي Bessie مثال جيد للطريقة التي بها يمكن للتنوع أن يسهم في ممارسات تعليمية تتصف باللامبالاة. ففي حالتها هذه يبدو أن التنويع والصور المترافقة معه للانهماك في العمل والأهمية هي غايات بحد ذاتها.

غير أن مرحلة الاستقرار ومرحلة التنويع ليستا محددتين جيداً كما يحاول هذا التصنيف تصويرهما - فقد تمتد الواحدة منهما إلى عقود من السنين وقد تنهار لتبقى عشر سنين وقليلاً إذا تم الوصول إلى السقف في وقت مبكر (ومثال ذلك ظروف الحياة التي تقود المرء نحو خيار أن يبقى في مؤسسته فتبدو فرص الترقية والتحفيز بعيدة الاحتمال). وربما توجد بعض نبضات التنويع يعقبها استقرار. وقد تتدخل في هذا السياق عناصر الشك في الذات أو إعادة التقويم أو قد تتنامى لتصبح مرحلة بحد ذاتها من التعاسة - 40 بالمئة من المعلمين التي تحدث عنهم هوبرمان مروا بمرحلة متميزة من الشك في الذات. واللافت في هذا الصدد أن النساء اللاتي حصلن على عمل بدوام جزئي أو اللاتي احتفظن باهتمام خارجي لكي تتوازن لديهن الاستثمارات العلمية كن الأقل عرضة لذلك.

**الإطار رقم 5-1 سبعة مدرسين متمرسين والتزامهم بالتعليم**

تبلغ ميتزي من العمر نحو 50 عاماً وقد كانت رئيسة قوية الفاعلية لقسم جامعي لنحو اثني عشر عاماً. تؤلف كتاباً أو اثنين في السنة لطلبة الصف السادس/ المرحلة الجامعية. تجد متعتها في الرياضة، وتحب مادة اختصاصها وتعلمها بحماس وذكاء تضفي عليهما روحها المرحة. كانت في مرحلة سابقة معلمة حققت نجاحاً باهراً في تعليم المراهقين من أبناء المدينة. وهو أمر باد عليها.

بعد سبع سنوات من استلامها لمنصبها هذا تشعر تشيريل بشيء من التهور وتركز على رأيها الذاتي، خدمت مدة تمرينها جيداً وتعرف الإجابات كلها. لا تريد أن تقضي وقتاً في تعلم شيء في مجال التعليم والتعلم. لقد فعلت ذلك، وهي تنفذ ذلك عملياً وبفاعلية، كما تقول ومع ذلك لا يهتم الطلبة كثيراً بهذا التعليم.

كارل معلم منذ نحو عشر سنين لا يرغب بالمجازفة بشيء ذلك أنه الآن قد يخسر أكثر كثيراً من أن يربح، سيما وأنه اقترب كثيراً من الترقية في بيئة تعليمية أصابها الترهل. وهو لا يريد معلومات راجعة سالبة من الطلبة الذين بدأوا يشعرون بالسعادة في نظام يحصلون فيه على الدرجات الجيدة إذا قاموا بعملهم، برغم كونه يهتم كثيراً في تطوير عمله التعليمي. وقد بدأ مؤخراً يرتدي ربطة عنق أثناء عمله.

وشيرلي الآن في العشر الأخير من سني عملها الجامعي، وهي واحدة من أكثر العاملين جداً واجتهاداً في هذه الكلية. لها ذهن حاد وناقد ولديها أسلوب عظيم في التعامل مع الأشخاص كما أن لديها حماساً شديداً لمادة اختصاصها، وفي حديثها مع الآخرين. ملاحظاتها الخطية لما تكتبه عن مقالات الطلبة مطولة ومفصلة لكنها لا تخلو من الاهتمام بالطالب. لكن هذه الملاحظات تأتي متأخرة، وتمتلئ بأشياء محددة وتصعب قراءتها. عملها التعليمي جيد وفق شروطها هي، وتستثير الطلبة. أما فيما إذا كان هذا التعليم يسهم نحو أهداف البرنامج فهذا أمر آخر. ولكن من حيث كونها معلمة من المدرسة القديمة فهي امرأة عظيمة.

أما بيسي فهي أستاذة بكل ما في الكلمة من معنى، هي نشطة في الشؤون الوطنية للمجتمع موضوع البحث. وهي ذات صلات دولية، قلما توجد فطيرة لا تمد يدها في صنعها. تتقن فن التواصل مع الأفراد وتتقن الحديث مع طلبتها. ليس عسيراً عليها الارتجال في محاضرات أو ندوات يدعو إليها الطلبة. لكنها لا تدرّس كثيراً، وعدم تحضيرها قد يغضب زملاءها ويزعج طلبتها الذين لا يتمكنون من الحصول على المطالعات ولا يحظون بما توزعه من مطبوعات ويريدون إرشادات بخصوص الوظائف التي يكلفون بها. أما تصحيح أوراق الطلبة فقد يستغرق الكثير من الوقت وربما يمتد لشهور. وهي تتبنى معظم الابتكارات طالما أن هذه الابتكارات لا تتعارض مع ترخيصها.

جرب جيد عدداً من الأفكار الجديدة في السنوات الأولى من عمله، وكانت أفكاراً مستلهمة من أعمال بيل ماك كيشي Bill McKeachi وترودي بانتا Trudy Banta، لكن أشياء كثيرة لم تفلح معه. والسبب في أغلب الأحيان أنه كان لا يزال يتعلم الكثير، وكان قليل الخبرة، ولم يعمل بالنصيحة التي وجهت له. والآن وقد تثبت في عمله الأكاديمي وهو في الثالثة والثلاثين من عمره يستجيب لكل مقترحات التغيير تحت شعار أنه كان هناك وجربه ووجد أنه غير مجد وأنه ضده.

قضى إتيان 28 عاماً وهو في موقعه هذا، ليس بعد أستاذ بكل ما في الكلمة من معنى وهو متحمس للتدريس. يتساءل دوماً كيف يمكنه إنهاء مقرراته كاملة وهي تعتمد على المسائل وتعتمد كلية على تقويم حقيقي أصيل. يعمل حالياً في مشروع يهدف إلى تعزيز إسهامات التعليم العالي التي يقدمها في سبيل الصفات النوعية للطلبة والتفكير بطرق وأساليب التعليم التي تساعد الطلبة على تطوير هوياتهم المهنية. وهو على الدوام يفكر ويصلح ما يعمل وطريقة عمله – ويتابع تحسين الجودة.

لكن بصرف النظر عما إذا كان المعلمون يمرون بمرحلة الشك في الذات أم لا، فقد كتب هوبرمان يقول (1993: 146) «لقد لاحظنا انزياحاً عاماً للطاقة في النصف الثاني من العمل، أي لوحظ وجود ميل نحو الإقلال من النشاط والإقلال من الالتزام في السعي لأجل المزيد من الهدوء وصفاء الذهن». وهذه المرحلة التي تتماثل مع بداية ما وصفه الفيلسوف يونغ* «بإضفاء الصفة الذاتية» وقد يترافق مع حالة أكثر استرخاء وراحة. وهذه المرحلة الأخيرة لعدم الاستثمار النسبي تختلط عادة مع:

> سيناريوهات التركيز السالب: أي الالتصاق بالماضي والنقد الحاد لتطوير العمل المدرسي، والمصاعب مع الطلبة، والعزلة الاجتماعية للمدرسة. وهنالك أيضاً سيناريوهات التحرر من الوهم التي تترافق غالباً مع خيبة أمل أو مع إصلاحات فاشلة أو إصلاحات «طعنتها الخيانة». وتترافق أيضاً مع مشاهدة الزملاء الأصغر سناً الذين لا يأخذونهم على محمل الجد، أو شعورهم بأنهم غير مقدرين حق قدرهم من هؤلاء الزملاء ... [ومع ذلك] فهؤلاء المعلمون الثانويون لديهم فرص كثيرة بإنهاء حياتهم المهنية على نحو جيد عن طريق التركيز الإيجابي، حيث هم مضطرون لإنهاء حياتهم المهنية على نحو ضعيف عن طريق التركيز السالب.
> (Huberman, 1993: 247)

وقد وجد أيضاً أن «عائلة كبيرة من المعلمين الذين لديهم خبرة 30 – 40 سنة... قد ظلوا على حالهم من النشاط والقوة والانفتاح والالتزام والتفاؤل. بالمقابل فإن المعلمين الأصغر

* كارل غوستاف يونغ (1877 – 1961) عالم نفس سويسري يعتبر أحد أعظم علماء النفس في العصر الحديث (المترجم).

سنــاً أكثر تحفظــاً وأقل رضــاً». (Huberman 1993: 246). ربما يكون إتيــان واحداً منهم وميتــزي وكذلك شيرلي برغــم أن أثر هذه الأخيرة كاد يتلاشى بسبب انعدام الوعي الذاتي أو انعدام القوة على فعل أي شيء بغية تغيير الممارسات القائمة.

ودونما إنكار لحقيقة أن العديد من الأساتذة المثبتين لديهم حيوية خاصة للتعليم فإن ثمة قصصاً وكماً محدوداً من البحوث الدالة على أن هنالك أسباباً كثيرة تدعو للاعتقاد بــأن أساتذة آخرين قــد يصبحون معتادين على ممارسات يمكن ألا تكون جيدة في المقام الأول التــي تبدو مهلهلة هذه الأيام. وقد ورد ذكر حياة مهنية ثابتة وإغراءات بحوث على أنهــا عوامل لها صلــة بالانسحاب من العمــل ومقاومة التغيير. ســوف نتحدث في الإطار رقم 5-2 عن تسعة أشياء أخرى تعمل ضد كون التزاماً جيداً بالتعليم. ومع أن الأشخاص كبــار السن هم الأكثر انفتاحاً أمــام هذه القوى المضادة للتعليــم إلا أن الأساتذة المثبتين الذين لا تتجاوز أعمارهم العقد الثالث من السنين قد يتأثرون بها. وهنالك أشخاص من أمثال ميتزي وإتيان يحاولون ويتعلمون طوال حياتهم المهنية، ولكن وكما أكد ذلك أشخاص كــثر في سائر أنحاء العالم عملوا على تطويــر التعليم فإن الممارسات التعليمية لعدد كبير من الأشخاصــ الآخرين قد بطل استخدامها. فورشات العمل والدورات التي قد تفيد قد مــرت أمام هؤلاء وانقضت. فهل يمكن ترتيب أشياء معينة لكي يصبح الأساتذة القدامى والمثبتون أكثر التزاماً بعمليات تحسين التعليم؟

## ممارسات قائمة على العلم والمعرفة

> مــع أن المؤلفــات الحديثة التي استعرضناها تؤكد علــى نحو مقنع بأن دور المؤسســة في استدامــة إنتاجية الأساتــذة إلا أن الإستراتيجيــات الهادفة إلى تطويــر الفرد قد ورد ذكرها مراراً. والحق يقــال إن الإستراتيجيات الخاصة بالأفراد قد بحثت ونوقشت مرات عدة تفوق الحديث عن الإستراتيجيات على مستوى المؤسسات بست مرات.
>
> (Bland and Schmitz, 1990: 52)

**الإطار رقم 5-2: تسعة عوامل تعمل ضد الالتزام بالتعليم**

1- فقدان المكافآت: «يشعر الكثيرون [وبخاصة الأكاديميون الذين أمضوا قسماً لا بأس به من حياتهم المهنية] أن العالم الذي فيه تكونت هويتهم الأكاديمية قد تغير تغيراً كبيراً بطريقة طالت المصادر الرئيسة للرضا واحترام الذات في حياتهم المهنية. فالأحوال التي في ظلها شعروا أنهم قد قدموا إسهامات مميزة للتعليم العالي قد تقوضت ... وفيما يتعلق بأولئك الذين لا يعملون في مجال البحوث والذين انزاحت مصادرهم للمكافأة والوفاء كان من العسير رؤية ما الذي يمكن استبداله». (Henkel, 2000: 217). وهذا ما وجد صداه في بحوث توصلت إلى استنتاج يقول: «إن عدم امتلاك السيطرة أقل باعثاً للتوتر من امتلاك السيطرة ثم فقدانها». (Murphy, 1988: 324).

2- التحرر من وهم التغيير: «يتعرض المدرسون لموجات من الإصلاح من حيث كونه «نكهة الشهر الغالبة» وتقودهم من ثم إلى فقدان الحماس و/أو فقدان قدرتهم على مساندة التغيير ... وصناع السياسات التعليمية لن يتعلموا شيئاً من بحوث أجريت على مدى عقود من السنين التي كانت فكرتها الرئيسة تعقيد (إن لم يكن فشل) التغيير في التعليم وعدم كفاية الكثير من الآراء الإصلاحية». (Bascia and Hargreaves, 2000, 19-20).

3- القرارات التي تصطدم بالقيم الثابتة: يروي رولاند (Rowland, 2000) قصة كيميائي يرى في المحاضرات فرصة لنمذجة طرق التفكير تكون بحسب خصائص موضع الدراسة، بيد إن إحدى نتائج ذلك أنه لا يعرف على وجه الدقة ماذا سيحدث داخل الصف لأن التزامه يقضي بشد الطلبة نحو عملية التفكير بصوت عالٍ عن فعل الكيمياء. لكن قيماً مثل قيمه عرضة للتهديد حيث يتوقع المدراء من المدرسين أشياء محددة وقابلة للقياس لكل جلسة.

4- تحدي التعليم العالي الجماهيري: في بعض البلدان يدمج المدرسون الأكبر سناً في منظومة للنخبة، وأولئك الذين يدخلون في منظومات أكثر انفتاحاً رأوا تكوين الجسم الطلابي يشهد تغيراً. فالتعليم الجيد أكثر تعقيداً في هذه الأيام بسبب وجود مزيد من الاختلافات التي لا بد من الاهتمام بها. وقد يكون تحدي التعليم المتمايز في بعض الأحيان طاغياً سيما إذا كان بعض الطلبة يملكون القدرة على التخرج لكنهم في الوقت عينه يفتقرون إلى المعرفة اللازمة للنجاح في مقرر دراسي معين.

5- الإصلاحات في الهيكلية: في عقد التسعينيات من القرن العشرين تبنت جامعات بريطانية عدة، على سبيل المثال، هيكليات الوحدات التعليمية في البرامج. وقد تحدث (Blackwell and Williamson, 1999) عن عدم رضا الأساتذة بهذه التغييرات مشيرين إلى أن الوحدات التعليمية القصيرة تشكل دعوة لممارسات غير مرغوبة في التقويم وتجعل من الصعب على المدرسين التعرف على الطلبة. وعلى هذا النحو يمكن القول إن المكافآت النفسية للمدرسين تعرضت للخطر.

6- التقادم: يقول دوبن (Bubin 1990) إن الاختصاصيين يجب أن يتعلموا دوماً وإن لم يفعلوا فسوف يستسلمون سريعاً للتقادم. وعلى سبيل المثال، إذا أصبح التعلم المستند إلى دعم من الإنترنت والمعتمد على المسائل والمترافق مع مؤتمرات تعقد عبر الإنترنت شيئاً يهدف إليه المرء فإن عدداً كبيراً من الأساتذة سوف يشعرون أنهم غير مهرة. فإن لم يعملوا على مواكبة التقدم فسوف يتعرضون لانخفاض الالتزام بالتعليم وهذا ما يسمح لهم بالاحتفاظ باحترام الذات عن طريق قولهم أنهم يبرعون في البحوث والإدارة ولا يبرعون في التعليم.

7- الريبة المتأصلة: في المؤسسات التي يكون فيها الإداريون أعداء وتكون الحرية الأكاديمية بحاجة لمن يدافع عنها بقوة يمكن أن تعامل محاولات تنشيط التعليم بصورة لا تخلو من الشكوك والريبة كما لو أنها مبادرات من المدراء للحصول على المزيد من جهد المدرسين أو لوضعهم تحت المراقبة والسيطرة.

8- الاستخدام الأفضل للحياة: لماذا ينفق المرء وقته في محاولة استجلاء بدائل في التعليم حين يكون من السهل له أن يسبح مع التيار؟ هنالك حياة يعيشها الإنسان خارج إطار العمل، أطفال ينبغي له أن يستمتع بمشاهدتهم وهم يكبرون وبعد أن يكبروا تأتي فرصة استرجاع الحريات التي تمتع بها في مطلع شبابه.

9- التكاثف والاشتداد: ويقصد به الزيادة المطلقة في مقدار العمل وانتشار الأدوار والمطالب، كما يقصد به المشاعر التي تتطلبها العديد من هذه المطالب من حيث كونها ذات صلة بالأشكال الأربعة للعمل العلمي والمعرفي. إن الاندفاع نحو تحسين التعليم عن طريق جعل الإجراءات والمعايير والممارسات أكثر وضوحاً قد أسهمت في تكاثف واشتداد العمل التعليمي. وقد تجد الدعوات المطالبة بتحسين التعليم بعض الاهتمام إذا شعر أساتذة الجامعات أن التعليم نشاط جشع وليس نشاطاً يحمل المكافأة كما كان سابقاً حين كانوا قادرين على التركيز على مسائل داخل غرف الصف. وفي هذا الصدد يتضمن كتاب (McInnis 2000) تفاصيل هذا التكاثف والاشتداد لدى أساتذة الجامعات الاسترالية حين أشار «ومن المعقول أن نشير إلى أن عدداً لا بأس به من الأكاديميين (وليس كلهم) قد وصلوا إلى حافة التسامح من أجل التغيير، وهم يفتقرون إلى الطاقة للسعي من أجل الجودة في التعليم». (p. 151) لكنه يضيف إلى ذلك قوله إن الحالة لا ينبغي أن تكون غير قابلة للمعالجة.

غير أن هيمنة الآراء والنصائح عن كيف يمكن للأفراد أن يبعثوا الحيوية والنشاط في عملهم التعليمي لا تتناسب مع جودة هذه الآراء. وهنالك توصيات واقتراحات، ربما لا تكون استثنائية، تقضي بالمطالعة وبالتحدث مع الآخرين وبالالتحاق بالدورات التدريبية

وبـأن يكـون المدرس جاهـزاً للإبـداع، لكنهـا لا تتضمن شيئاً يـدل على كيفيـة الوصول إلى الأساتـذة القدامـى الذين يكتفون بالبقـاء حيث هم. فهنالك شيئـان ضروريان من أجـل التأثير فيهـم. أولاً، ينبغي إشراكهم في عملية تطوير التعليـم (وأولئك الذين أبدوا اهتماماً بهذا التطوير ينبغي أن يحافظوا على هذا الاهتمام)، وثانياً، وعندئذ هم بحاجة للـرأي والمشـورة الجيديـن عما الذي يتوجب عليهـم فعله (الباب الثـاني في هذا الكتاب يقـدم توضيحاً لذلك). إذن، ومع أن أعضاء الهيئـة التدريسية أفراد مسؤولون عن مدى مشاركتهـم الاختيارية في تحسين التعليـم، ومع أنه توجد أشياء كثـيرة يستطيعون فعلها بمبـادرة ذاتية منهم، إلا أن ثمة إدراكاً واسع النطاق بـأن المؤسسات والأقسام الجامعية يجـب أن تقـدم الجزء الأكبر من هـذا الجهد الهادف إلى دعم حيويـة التعليم. وفي هذا الصـدد يشـار إلى أن مؤلفـات (Bland and Schmitz, 1990) تتضمـن عرضـاً واسعاً وشامـلاً لممارسات مؤسسات معروفة تهدف إلى دعم وتعزيز تطوير التعليم، حيث أكدت الممارسـات على أن التعليم يجب أن يحتل مركز الصدارة في أولويات أهداف المهام، وأن ينعكـس في سياسـات خاصة بالعاملين في هـذا الحقل بما في ذلك أنظمـة المكافآت، وأن تدعّم هذه المهام بمراكز تطوير مهني وتعليمي وبدعم عملي أيضاً مثل المكتبات والرعاية النهاريـة ومواقف لسيارات الأساتذة. وقد أجرى (Wright and O'Neil, 1995) دراسة استطلاعيـة اشتملت علـى اختصاصيي التطوير التربوي في استراليـا وأمريكا الشمالية والمملكـة المتحدة خلصت إلى أن هؤلاء الأشخاص يرون تحسين التعليم يتوقف على أفعال تقـوم بها المؤسسـات، أي سياسات وممارسـات المؤسسات في التوظيـف، فرص التطوير والمنـح العائـدة له ترتيبات تنظيميـة وهيكلية لدعـم تحسين التعليم وقيـادة من الإدارة العليـا. وبصراحة القول، من السهل تحسين التعليم عندمـا تتوجه المؤسسة بكاملها نحو دعم هذا التحسين، إنما الأهداف والمكافآت والتسهيلات لا تكون ذات فاعلية وأثر إلا إذا شـاء الأساتذة أن يفعلوا شيئاً لتحسين عملهم هم. ولكن يقول (McInnis 2000) إن ربعاً واحداً فقط من عينة مؤلفة من 1554 شخصاً اختارهم من أساتذة الجامعات الاسترالية كانـت لهم مشاركة معينة في التطوير المهني لطـرق التعليم أثناء العامين المنصرمين. لم تشـر دراستـه هـذه إلى طبيعة تلـك المشاركة لكنها تتخـذ عادة في مؤسسـات عدة شكل

الالتحاق بالدورات التدريبية وورشات العمل. وإلى جانب تلك المزاعم بأنها ذات فاعلية وقوة أثر (Rust, 1998) فإن ثمة دلائل تشير إلى أن الدورات التدريبية وورشات العمل ليست ذات فاعلية كبيرة من حيث كونها وسائل لتحسين ممارسات التعليم (Kember, 2000; Weimer and Lenze, 1991)، وهذا ما يطرح أسئلة محرجة عن أفضل السبل لإدخال الحيوية والنشاط في العمل التعليمي عند أساتذة جامعيين متقدمين.

يقول Knight and Trowler, 2001 إن قوى التغيير تعمل على أفضل وجه في الأنظمة ذات المستوى المتوسط التي تصل بين المستوى الأكبر في المؤسسات والمستوى الأصغر للفرد. كما يقولان أيضاً إن الأقسام الجامعية على اختلاف اختصاصاتها قد تكون تلك الأنظمة ذات المستوى الوسيط وسبباً للعمل من أجل الحفاظ على حيوية التعليم عند الأساتذة الأكبر سناً وسبباً لانطلاق محاولات من تلك الأقسام للوصل بين الأفراد وأعمال المؤسسات. وقد وجد Wright and O'Neil أن الفئة الوحيدة الأكثر أهمية في أعمال التحسين هم عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وليس المؤسسات. وتنبغي الإشارة في هذا الصدد إلى أن دراسة الباحثة كاربياك Karpiak عن سبل دعم حيوية التعليم عند الأساتذة الأكبر سناً يذكرنا بالمؤلفات التي تحدثت عن الدوافع التي عرضنا لها في الفصل الرابع. ويمكن اعتبار توصياتها بمثابة نصائح موجهة إلى قادة الأقسام الجامعية وقادة الفرق. فقد كتبت تقول (Karpiak, 2000: 133):

- ينبغي تشجيع الأكاديميين لاستجلاء مجالات جديدة وتوجهات جديدة وقنوات جديدة لتوسيع آفاقهم أو تعميقها.
- للأكاديميين حاجة أكيدة ليشعروا بأن الآخرين يثمنون تأثيرهم في حياة الآخرين وليعرفوا أنهم جزء من مجهود جامعي كبير وأن آراءهم ومدخلاتهم مفيدة في تحسين جودة العمل الأكاديمي وأنهم لهم أهميتهم. ولا بد من إتاحة الفرص للإداريين والمدرسين ليشاركوا معاً ويتعاونوا جميعاً في مسائل ذات اهتمام مشترك في الجامعات.

• المراجعة الفردية الجيدة والتعليم والتدريب والتقويم أشياء مهمة وبخاصة حين تنفصل عن المصالح العليا والمحاسبة التجميعية للتقويمات الرسمية للأداء وتعكس منهجية تطويرية تغذي وترعى القدرة على النمو المستمر.

• عندما تعمل الأقسام والفرق على أساس الزمالة والاحترام والاهتمام المتبادل فإن الجودة الناجمة عن الإبداع والالتزام تبدو واضحة للعيان.

فالممارسات داخل المؤسسات والأقسام الجامعية التي تحبذ حيوية التعليم يجب أن تكملها أفعال تجعل جودة التعليم مسألة ذات اهتمام لا ينقطع. وهنالك إمكانيات عدة لذلك بعضها ذكر في الجدول رقم 5-1 وبعضها الآخر تم عرضة في الباب الثاني. أما ما تبقى من هذا القسم فيدور عن مجال في ممارسة التعليم كثيراً ما أهمل عند الحديث عن تحسين التعليم. ونشير بذلك إلى أن الطريقة الواعدة لإشراك المدرسين جميعاً في عملية تحسين التعليم تكمن في قيام الأقسام الجامعية بدراسة النصوص التعليمية المطروحة قيد الاستعمال.

تستند فكرة جعل النصوص التعليمية مسألة تحظى باهتمام مستمر إلى ما جاء في كتاب وضعه الباحثان ستيغلر وهايبرت (Stigler and Hiebert, 1999) اللذان درسا طرق تعليم الرياضيات في الولايات المتحدة وألمانيا واليابان، حيث وجدا أن فاعلية المعلمين «تعتمد على النصوص التي يستخدمونها. أما توظيف المعلمين من ذوي الكفاءات العليا فلن ينتج عنه تحسن مستمر طالما أنهم يواصلون استخدامهم للنصوص نفسها. إذن ينبغي تحسين النصوص (p. 134). ووجدا أيضاً أن المعلمين في تلك البلدان الثلاثة كانوا يقومون بأداء تعليمي متماثل إنما النصوص التعليمية التي بين أيديهم- بمعنى الترابط المتسلسل لملامح الدروس -كانت تختلف اختلافاً بيناً، ومن هنا جاء قولهما إن التعليم الأفضل للرياضيات في الولايات المتحدة لا يقتضي أن يتعلم المعلمون أساليب جديدة في التعليم لأن «الملامح الفردية لا تعطي معنى مفيداً إلا من حيث ارتباطها بملامح أخرى تحيط بها... وتعتمد قيمتها على كيفية اتصالها بالأخرى» (p. 75). إذن، لكي نعمل على تحسين التعليم للمدى البعيد يجب أن نعمل على تحسين النصوص» (p. 101). فالنصوص

هذه تشبه ما وصفه ريتشارد دوكنز Richard Dawkins بقوله إنها «نمطيات»، وهي كما وصفها كوهين وستيوارت (Cohen and Stewart, 1995: 358 – 9) فيما يلي:

> إنهـا نمط لفكرة تقطن دماغ الإنسان ويتكرر بالكلمة المنطوقة... وكل حلقة بحث أو ندوة هي وسيلة لإعادة إنتاج هذه النمطيات ونشرها... وهي تتراوح بـين شعارات بسيطة ومنظومات متداخلـة للمبدأ والسابقة... والعلاقة بين النمطيـات والأفعـال التي تنتجهـا تشبه إلى حـد بعيد تلـك العلاقات بين المورّثـات (جينـات Genes) والسلوك الذي تنتجـه في الكائنات الحية التي تنتج تلك المورثات.

توحـي هذه الفكـرة بأشياء كثيرة ذلك أنها تعني ضمناً بأن تلك النصوص المتخذة على أنهـا مسلمات أو تلـك الأنماط الخاصة بالأفـكار التي تتضمنها يمكـن تعديلها بغية تغيير الأفعـال مثلمـا يحصل عند تغيير أنماط المورثات بهدف تغيـير السلوك. وبالطبع يمكن أن تتركـز محاولات القيـام بالتغيير على الأفعـال نفسها أما إذا كانت الأفعـال شديدة التأثر بتلـك النصوص الضمنيـة الخاصة بالمدرس فإنه من المفيد كما يقول ستيغلر وهايبرت بأن يقتصر العمل على النصوص ذاتها. وهذا ما يقودنا إلى أسئلة تتعلق بطريقة الحصول على تلك النصـوص، وهذا يعني العودة إلى الأفكار التي تحدثنا عنها في الفصل الثاني. فالتعلم الافتراضـي على شكل كتب وعروض وأوراق وأشرطة فيديو هو أحد نمطيات الانتشار لكن بعض محدوديـات ذلك قد أشير إليها سابقاً، حين أشرنـا إلى أن الجزء الأكبر من التعلم يحصل عبر الفعل والعمل في المواقف اليومية. وفيما يتعلق بالتعليم يقترح البحث الذي قدمه ستيغلـر وهايبرت أن ثمة نمطيـات مختلفة قد اندمجت في الثقافـات الوطنية لذلك توجد افتراضـات قوية وغير مدروسة ومختلفـة بخصوص العمل الروتينـي في التعليم والهيكلية الملائمـة لدروس الرياضيات في كل مـن ألمانيا واليابان والولايـات المتحدة. فهنالك حاجة لبحوث تربوية لتحديد تلك النمطيات في التعليم العالي وتفحصها ونشرها. وحيث إن ذلك يتعلـق بنشر الوعي بهـذه النمطيات والأفعال التـي ترافقها فهي أيضاً تتعلـق بنشر الوعي بخصوص العمل الذهني في مجتمعـات الممارسة. وحيث إن ذلك كله يعد مقدمة لتغيير ما يعرفـه العمـل الذهني عن طريق تعديل أو استبدال النمطيـات فذلك يعد هندسة نمطيات

أسـوة بهندسة المورثات. ومثلمـا تحتاج المورثات الجديدة إلى البيئـة الصحيحة والمناسبة لكـي تحيـا وتنمو كذلك قد تفشـل التعديـلات في النمطيات ما لم تكـن الأقسام الجامعية مناسبة للتعاطي معها. وسوف نتوسع في بحث التغيير والتعليم في الفصل الثاني عشر.

**الجدول رقم 5-1: عشر طرق للتعامل مع التعليم**

| الفعل | التعليق |
| --- | --- |
| 1- البحث عن إمـكـانـيـات للاستفسار التقديري appreciatve enquiry Ludema et al, 2001 | ابدأ بحثك بالافتراض بأن بعض ما تفعله وأنت مدرس على الأقل هو جيد أو أكثر جـودة. حدد الأشياء التي تنجـح واعتبرها مؤشرات للكفاءة. واسأل لماذا نجحت؟ هـل تستطيع أن توسع هـذه النجاحات والمباديء والممارسـات التي حفزتها لتشمل أجزاء أخرى من عملك التعليمي. |
| 2- التحدث مع الزملاء: مثال ذلك، الأوساط التعليمية (Blackwell et al, 2001) وجماعات الحوار (Qualter, 2000) | يقـول الباحث Qualter: «الحوار عمل أحسن ترتيبه ومراقبته يلتقي فيه أفراد مـن ذوي الاهتمامات المشتركة ليتحدثوا بأسلوب يخلو مـن التهديد ومن إطلاق الأحـكام بهدف وضع صيغة لإقامة لغـة مشتركة ودراسة افتراضاتهم بخصوص الممارسـة ودراسة افتراضات الممارسة عند الزملاء. (Qualter 2000, n.p.). انضم توم إلى جماعة حوار وتحدث عن الطرق التي استخدمها الآخرون ليجعلوه يعتقـد «أننـي مدرس محـدود». وبرغـم ذلك حـاول التعرف مع هـذه الجماعة علـى ماهية تلـك المحدودية وكيف يستطيع أن يعمل علـى أحسن وجه ضمن هذه المحدوديـة، قائـلاً في نفسه «لا أستطيع أن أكون أكـثر ذكا ء مما أنا. ولا أستطيع أن أكـون أكـثر غباءاً مما أنـا ... وللمرة الأولى فتح توم بـاب غرفة الصف، ولم يرتطـم الباب في وجهـه» (Qualter, 2000, n.p.). وهنالك متوازيات واضحة للاستفســار التقديري في هـذه القصة توضح كيف بدأت طريقـة توم في التعليم تشهد تحسناً. |
| 3- اسـتـخـدام التـشـبـيه والاستعارة والبحث عن أفكار | مـا أوجه الشبه بين التعليم وصيد الأسماك؟ أو البستنة؟ أو الرياضات الهوائية؟ إن هـذه الاستعارات قـد تسهم في تليين الافتراضات بخصوص حالة التعليم الآن وكيـف يمكن أن يصير وقد تكـون أيضاً مقدمة جيدة لتخيل طرق مختلفة لمساعدة الطلبـة في تعلمهـم، وهذا مـا ينتهي بك إلى السـؤال عما يمنعك مـن ذلك وكيف يمكنك أن تفعل خلاف ذلك. |

| | |
|---|---|
| 4- طرح أسئلتك عن طريق الإنترنت. | ابعث رسالة إلى إحدى مؤسسات التطوير التربوي أو الجمعيات الاختصاصية أو الخاصة بالمواد العلمية تصف فيها بإيجاز ما تفعل واطلب إلى الزملاء أن يقترحوا فكرة بسيطة واحدة لتجعل عملك التعليمي أكثر متعة وأكثر نشاطاً وفاعلية ... إلخ. |
| 5- الحصول على معلومات راجعة أفضل من الطلبة | اسأل الطلبة عندما تقيّم أعمالهم أن يحددوا الأشياء الجيدة في عملك التعليمي والموضوعات التي يستمتعون بها. واطلب من جماعة منهم أن يعطوا رأياً عن تحسين المقرر الدراسي واطلب إليهم أيضاً أن يذكروا شيئاً عن التقييدات التي تعمل في ظلها. |
| 6- تجديد محتوى التعليم | مثلاً، في كل عام استبدل بضع محاضرات بالية لا تثير الاهتمام بمادة حديثة جداً واجعل الطلبة يقرؤونها ويقدمون تقريراً أو اثنين عن أحدث ما وجدوا. |
| 7- الإقلال من التأكيد على تغطية محتوى المنهاج. علّم ليكتسب الطلبة إتقاناً للمفاهيم والمبادىء – تحدث عن الأخطاء الشائعة في المفاهيم وتحداها. | المعلومات التي نحن نفترض وجودها عند الطلبة غالباً ما تكون غير حيوية. ومعظم ما يشعرون أنهم حقاً يحتاجونه يحصلون عليه من الكتب والمجلات والإنترنت. وأما التعليم بقصد الفهم –أي قضاء نصف ساعة في شرح قوانين نيوتن في الحركة وتوضيحها ثم تناول المغالطات الشائعة– يجب أن يكون أكثر متعة من مجرد سرد المعلومات، وأكثر قوة أيضاً. |
| 8- إفساح الأماكن للطلبة في الندوات وحلقات البحث والجلسات الأخرى الخاصة بالمجموعات الصغيرة. | غالباً ما يكون السبب في الندوات الباعثة على الضجر خوف الطلبة من «الأستاذ». إبدأ عملك بإعطائهم عشر دقائق ليتحدثوا في مجموعات مؤلفة من ثلاثة أشخاص على سبيل المثال ثم اطلب من كل مجموعة أن تعطيك ثلاثة استنتاجات أو أسباب أو انتقادات أو أسئلة... إلخ ثم اطلب إليهم مناقشة الموضوع بمزيد من العلانية. |
| 9- الإقلال من تصحيح الأوراق | حدد مهام للطلبة أقل من المعتاد لتتمكن من تصحيحها، واطلب إلى الطلبة تصحيح الحلول داخل الصف، أما أنت فصحح عينة منها، وخذ في اعتبارك التقويم الذاتي وتقويم الأنداد. حدد مهام للطلبة يكتبونها تكون أقصر من السابق (فالطلبة يقولون إن المقالات القصيرة أكثر صعوبة من المقالات الطويلة)، واستخدم نموذج وضع إشارة صغيرة لبعض المعلومات الراجعة، إلخ. |
| 10- التكليف بمهام للطلبة أكثر متعة وإثارة للاهتمام | على سبيل المثال، هناك مهام تقتضي من الطلبة أن يستخدموا ما تعلموه وتطبيقه على مسائل حقيقية. شجع المهام التي تقوم بها المجموعة. فكر بمهام خاصة بالملصقات وضخامة الصورة. واطلب إليهم أن يعطوك أفكاراً عن كيفية التعامل مع المشكلات في بحوثك، إلخ. |

إن قطاع التعليـم العالي بحاجة إلى مجتمعات الممارسة -أقسام جامعية، على سبيل المثال- تكون فيها نمطيات التعليم الجيد جزءاً هاماً مما يجري فيها وتنتقل إلى كل من لـه مشاركة في مجموعات العمـل هذه. وكما يتضمن الشكل رقـم 2-2 إن وضوح المعرفة الافتراضية يتصل بقوة بالتعليم الضمني للمعارف الإجرائية التي تعني ضمناً أن انتقال نمطيات التعليم يمكن، بل يجب، أن يعمل وفق طريقتين – عن طريق المعرفة الافتراضية وعـن طريق معارف الممارسة. وقـد استنتج ستيغلر وهايبرت أن ذلـك يعني بأن تحسين التعليم يجب أن يتم ضمن السياق وعن طريق وعلى يد المعلمين. وأما فيما يتعلق بالتعليم العـالي فالاقـتراح قد يقضي بأن تكون هذه المهمة سعياً من أجـل أقسام تعرف «بأقسام التعلـم» ذلك أن من المسلّـم به حدوث التعليم بأعلى جودة في تلـك الأقسام، وفي الوقت نفسه يكون دوماً مسألة قيد النقاش والتحسينات التدريجية المتواصلة.

وهـذا كلـه خير وبركـة، ولكن ما علاقـة ذلك بالحفاظ علـى وتعزيز حيويـة التعليم عنـد الأساتـذة الجامعيين الأكبر سناً؟ إن هـذه المقاربة، عن طريق عملهـا على المستوى المتوسط -بخصوص النمطيات على سبيل المثال أو النصوص أو المسلمات داخل الأقسام الجامعيـة- تفعل ثلاثة أشياء لا تستطيع أن تفعلهـا المنهجيات التقليدية الخاصة بتعزيز الحيويـة التربوية عند هؤلاء المدرسـين. أولاً، إنها تصل إلى الأساتـذة جميعاً لأنها تهتم بالأنظمـة المهمـة التي تشكل هـي جزءاً منهـا. فهي تتأثـر بديناميكية اهتمـام الأقسام بالنصوص التعليميـة أكثر مـن تأثر معظمها بالمبـادات على مستـوى المؤسسة، تدعمها ورشـات عمـل وحلقات بحث. ثانياً، إن مقاربة مجتمع الممارسـة هذه تهتم بشكل رئيس بـ «مـا نفعله نحن في مكاننا هذا» وهي تستهلك المعرفـة الافتراضية إنما يكون التأكيد على استخدامها لإنجاز ممارسـة أفضل، وليس بمجال اكتساب المعرفة الافتراضية من حيث كونهـا فضولاً فكريـاً. وثالثاً، لها حضـور مستمر، أي هنالك اهتمـام متواصل بالشروط الثابتـة التـي عن طريقها تعمل الأنظمـة الديناميكية – الأقسام – بصـورة روتينية على تقـديم التعليم الجيد. لكن هذا لا يعني أن الاتصالات الأكبر على مستوى المؤسسات غير مهمـة، ولا تعني أيضاً عدم وجود قضايا منفـردة لحيوية التعليم. فالفكرة العامة لنوعية تفكـير الأنظمة الموضحة في الفصل الأول تقضي بأن كلا الأمرين له أهميته: وعلى سبيل

المثال، قد تكون المؤسسة مصدراً للطاقة والتقييد بينما يكون الأفراد مصادر التنوع. يتمثل جوهر هذا الاستطراد في الحديث عن النصوص والنمطيات في ذاك الادعاء القائل إن الأقسام، أو فرق العمل الخاصة بالبرامج في بعض الأحيان، هي في نظر معظم المدرسين في التعليم العالي الأماكن التي فيها يحدث المعاني والهوية التربوية، وحيث تعمل النمطيات على التأثير في الأفعال، وحيث تتكاثر وتنتقل، وفي بعض الأحيان تطرأ عليها تحولات عن طريق هذه العملية. وحيث إنها كذلك، فإن الممارسات الطبيعية داخل الاقسام تعد مفتاحاً لالتزامات تعليمية جديدة من المدرسين (الفصل الثالث) ولجودة الممارسات التربوية عند الأساتذة الأكبر سناً. وهذا يقودنا إلى الافتراض بأن حيوية التعليم تنجح وتزدهر على أبعد تقدير داخل الأقسام العلمية الجيدة. وهي بالطبع قد تنمو وتزدهر في أماكن أخرى مثلها في ذلك مثل العشب القاسي. وبالمقابل قد تذبل وتتلاشى بعض الأعشاب حتى لو كانت في أرض خصبة، وبعض الأعشاب قد تغدو علفاً ترعاه الماشية. وبرغم ذلك كله تبقى الأقسام الجيدة هي الفرصة الأفضل لحيوية التعليم. أما الممارسات المؤسسية فقد تصلح الفروق والأرجحيات، وأما الأفراد فقد يصلحونها لما فيه صالحهم، إذا كانت لديهم الدوافع للمحاولة (وحيث إن الأقسام تسهم كثيراً في توليد الدوافع، فالمحاولة بحد ذاتها هي نتاج الأقسام الجيدة). فإذا كان هذا القول يبدو معقولاً فاذكر دوماً أن معظم الأفعال الهادفة إلى تحسين حيوية التعليم قد توجهت إلى الأفراد والمؤسسات (Bland and Schwitz, 1990)، وندر أن تتوجه نحو إحداث أقسام جيدة بما يكفي لتتأهل وتصبح «أقساماً للتعلم».

## نصائح مفيدة

برغم كل ما تقوله معظم الجامعات والكليات في هذه الأيام بأنها انضمت إلى الممارسات الصديقة للتعليم التي تحدث عنها بلاند وشميتز ورايت وأونيل فإنه ليس من المؤكد ما إذا كان الأساتذة يشعرون حقاً بأن ممارسات المؤسسات تشجع الالتزام بالتعليم. لذلك لا بد من القيام بعمل ما لمعرفة ما إذا كان ذلك هو الواقع. وبافتراض أن ذلك هو الواقع، فالأمر يقتضي بالتأكيد القيام بأعمال علاجية على مستوى المؤسسات. ومن المحتمل أن

تتضمـن هذه الأعمال تعزيز التوقعات والمكافآت ومحاولـة رفع مستوى مضمون الرسائل الرسمية بخصوص التعليم.

يستطيـع الأفراد الحصول دون مشقة على أفـكار بخصوص التعليم على نحو أفضل. وغنـي عن القول إن هـذا أمر ننصح به. وقد تضمن الجدول رقـم 5-1 عشرة مقترحات للتعامـل مـع التعليم يقصد بهـا مساعدة المدرسين الجـدد والقدامى في إعـادة تنشيط وتعزيـز حيويـة ما يقومون به. بيد أن السؤال الهام الذي يطـرح قبل أي سؤال آخر يتعلق بكيـف سيكون بمقدور الأكاديميـين في المقام الأول أن يصبحوا ملتزمـين بأصول التربية والتدريس الجيـد؟ قد تساعد رسائل المؤسسات في هذا السياق لكنها غير كافية والسبب في ذلـك بسيط، وهو أن الأكاديميين القدامى في الخدمة سوف يتجاهلونها. لكن الجواب الـذي نقدمـه في هذا المقام يقـول إن حيوية التعليم تأتي من مجتمعـات جيدة لممارسات التعليم والأقسام الجيدة تشجع وتعزز ذلك عن طريق كونها كذلك وتفعل ما يفعلونه.

إذن، فالنقطة الرئيسة للعمل تقضي بأن أولئك المسؤولين عن جودة التعليم ينبغي لهم أن يستعيـدوا في أذهانهم ذاك المفهـوم الذي طواه الإهمال بخصوص فاعلية الأقسام، والأقســام الفاعلة هي تلك التـي يمكن تعريفها بأنها أقســام للتعلم تحتوي على نمطيات التعليـم الجيـد (في البحـوث والخدمات). وهذا يعنـي أنها يجب أن تحـدد وسائل جلب النمطيات الجديدة وإدخالها في الأقسام التي يعوزها النشاط وتفكر بكيفية تعليم الأفراد ليقودوا الأقسام. وفي هذا السياق نقترح إستراتيجيتين، كل واحدة منهما يمكن معاملتها على أنها بحوث وتقود إلى الطباعة والنشر. أما التعليم القائم على المسائل، وبخاصة على شـكل مشروعات تعلم العمل (Gibbs, 1995; Kember, 2000)، فلديه الكثير من القوة، ولكـن بما أنه ينظر إليه علـى أنه إضافة إلى العمل الطبيعـي للقسم فيمكن أن يظل على الهامش. أما مراجعة المنهاج الدراسي وتطويره فهذا واجب يتضمن إمكانات لا بأس بها للحفاظ على الحيوية التربوية لكل فرد وتعزيزها (Knight, 1998). ومن هنا سوف أبدأ بصـرف النظر عمـا إذا كان هدفي الرئيس أن أعيد النشـاط إلى حيوية الأساتذة الأكبر سناً الذين فقدت طريقة تعليمهم حيويتها.

والنصيحة هذه تنطبق أيضاً على أولئك الأفراد الذين يريدون أن يحسنوا عملهم التعليمي: حاولوا أن تصنعوا الفرق، خذوا مشروعاً، حددوا المنهاج، عالجوا مسألة ما. وفي جميع الحالات افعلوا ذلك مع الآخرين.

## للمطالعة

خير نقطة نبدأ انطلاقتنا منها هي بحث بعنوان: توليد حيوية التدريس وتحفيزها Fostering instructional vilality and motivation بقلم (Walker and Quinn, 1996)، كما أن الباحثين بيتر نايت وبول تراولر يحاولان استكشاف السبل التي عن طريقها تستطيع الأقسام الجامعية بحكم عملها أن تكون أقساماً للتعلم وذلك في الفصل التاسع من كتاب قيادة الأقسام في التعليم العالي (Departmental Leadersgip in Higher Education 2001) أما كتاب دافيد كمبر بعنوان: التعليم الفعال والبحوث الفعالة (David Kember's Action Learning and Action Research 2000) فيقدم وصفاً واضحاً لحالة مشروعات التعلم حيث يؤكد على أنها وسيلة قوية وفاعلة لتحسين العمل التعليمي.



# الفصل السادس

## التعليم حين يكون عملاً إضافياً دون تفرغ

### الموقف

يمتاز المدرسون العاملون دون تفرغ للتعليم في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بأهمية كبرى على الرغم من وجود شواهد كثيرة تدل على أن المؤسسات لا تعاملهم وفقاً لهذه الأهمية (نذكر منها بعض المصادر على سبيل المثال Gappa and Leslie, 1993، وكتاب Husbands and Davies, 2000). كما وردت تقديرات في كتاب (Chitnis and Williams, 1998) تشير إلى أن هؤلاء المدرسين يقومون بما يعادل نصف العمل التعليمي في المرحلة الجامعية في المملكة المتحدة، وذلك إضافة إلى تقديرات أوردها (Leslie, 1998) بأنهم يقومون بأكبر من ذلك في الولايات المتحدة، لكن هذا الفصل لا يتناول ماذا يفعل هؤلاء المدرسون ولا يبحث في طريقة معاملتهم التي تختلف عن معاملة أقرانهم من الأساتذة المثبتين، بل يتناول جانباً آخر له صلة بكيف يمكن لمدرس يعمل دون تفرغ أن يكون مصدر إنجاز في مكان العمل. وفي هذا السياق أود أن أستبق الأحداث وألقي نظرة على أفكار رئيسة سوف نناقشها في الفصل الثالث عشر وتتعلق بإدارة العمل، إنما مع مزيد من التأكيد على الطريقة التي بها يمكن للأقسام أن تولي عناية أكبر بهؤلاء المدرسين وكيف يمكنها أن تفيد منهم أكبر فائدة ممكنة. وحيث إن هذا الأمر يعد تطبيقاً لمباديء تحدثنا عنها في الفصول من الأول وحتى الرابع في حالات خاصة لمدرسين عاملين دون تفرغ، فإن مضمونها يمكن تطبيقه أيضاً في حالات مدرسين متفرغين يعملون لأجل ثابت ووفق عقود، علماً أن هذا التطبيق أقل قوة.

## النقاط الرئيسة

1- الرسائل المتعلقة بإدارة المستقبل المهني والتقديم الذاتي موضوع الفصل الثالث عشر تنطبق على المدرسين العاملين دون تفرغ وأولئك المدرسين العاملين بعقود لآجال محددة.

2- التعليم العالي هو المهنة الأكثر احتواءاً على عاملين عرضيين في المملكة المتحدة وغيرها تسير خلفها على هذا الدرب، والرجوع عنه بعيد الاحتمال.

3- من السهل أن يكون المدرسون غير المتفرغين أعضاء ضعيفي الصلة بالمنظومات التعليمية ومع ذلك يجري استغلالهم عرضياً. ولو كانت الأسباب تتعلق فقط بالفاعلية فإن المنظومات المتوزعة وضعيفة الاتصال بحاجة للمزيد من الاهتمام.

4- يستطيع المدرسون غير المتفرغين من تلقاء أنفسهم أن يقووا صلاتهم بالأقسام وبمنظومات الأنشطة الأخرى ولكن المهم أن تتصرف مجموعات العمل في هذا السياق.

## البحث

أشار الباحثان هزبندز ودافيز (Husbands and Davies, 2000: 342) في كتابهما أن معظم ما كتب في المؤلفات في المملكة المتحدة التي تحدثت عن المدرسين العاملين دون تفرغ هو «أشياء عابرة ومثيرة، وتسبب الحيرة، أو ظل دون نشر، وإن طبع ونشر فإنما في مطبوعات سريعة الزوال أو مطبوعات لا تمت إلى قطاع التعليم بصلة». لكن التوجه واضح جداً في كل من المملكة المتحدة وغيرها من الدول. إن عدد الأساتذة العاملين في التعليم والبحوث بعقود دائمة قد استقر أو هو آخذ بالتناقص. أما عدد العاملين بعقود لآجال محددة فقد ازداد، وكانت الزيادة حادة في معظم الأحيان وبخاصة في عقد التسعينيات من القرن المنصرم (Dryson, 2001). أما ليزلي (Leslie, 1998: 6) فقد أشار في كتابه في معرض حديثه عن الولايات المتحدة إن «الأساتذة غير المتفرغين أو من الذين هم خارج إطار التثبيت يشكلون حالياً القسم الأعظم من العاملين في التعليم بالكليات والجامعات

في هذا البلد ويبدو أن نسبة هؤلاء الأساتذة غير التقليديين تفوق كثيراً نسبة العاملين من أمثالهم في القطاعات الأخرى للاقتصاد».

والمدرسون غير المتفرغين يعملون في الأعم الأغلب بعقود لآجال محددة. ومن النادر أن تتاح لهم فرص الانتقال إلى عقود دائمة والسبب في ذلك أنه «حين يتقاعد الأساتذة العاملون بعقود دائمة يحل محلهم (على وجه الإجمال) أساتذة بعقود عرضية» (Bryson, 2001: 7). وفي هذا السياق شاعت قصص عن سوء المعاملة. فعلى سبيل المثال تحدث بيكيت (Beckett, 2001) عن مشكلات لها صلة بحقوق الملكية الفكرية، وعن بعض التوقعات بأن يطلب إليهم القيام بعمل دون أجر، مثل وضع أسئلة الاختبارات. وقد روت إحدى المدرسات القصة الآتية:

> بعد انتظار طويل أعطيت جهاز كمبيوتر، لكنها لا تستفيد من فرص تدريب المدرسين، وتشعر بعدم الأمان داخل القسم، وتشعر بالاستياء من فكرة أن الجامعة تملك الموارد التي تنتجها هي لصالح الجامعة... لكن ما هو أسوأ من ذلك كثيراً هو أن كل محاضر أو باحث يعمل بعقد تحدثت معه كان شديد الحرص بأن لا يعلم أحد عن حديثه معي بخصوص كيفية معاملتهم. قالت سوزان: «أنا... لا أستطيع المجازفة بأن يصفوني بأنني «منبوذة»... فلا أستطيع الحصول على فرصة عمل أخرى».
>
> (Beckett, 2001: 9-10)

هذا، وقد وجد هزبندز ودافيز أن الجامعات البريطانية قبل عام 1992 وبعده استفادت على نحو متباين من المدرسين العاملين دون تفرغ. بالمقارنة مع جامعات قبل عام 1992، كانت الجامعات الأقدم تضم نسبة تفوق بخمس مرات نسبة أساتذة التدريس والبحوث في مرحلة الدراسات العليا. ومن جهة أخرى، كانت الجامعات الأحدث تضم نسبة أربعة أضعاف ونصف من المدرسين «العرضيين» الذين يقدمون مساهمة واحدة أو مساهمتين، وتضم أيضاً نسبة ضعفين ونصف من المدرسين العاملين بأجر على الساعة. يعكس هذا الواقع إلى حد ما ذاك المزيج المتباين من الموضوعات التي يجري تدريسها في هذين

الصنفين من الجامعات، ولكن هنالك أيضاً عوامل أخرى لها تأثيرها في هذا الصدد، مثل مجرد توافر طلبة الدراسات العليا والباحثين العاملين بعقود. ويبدو أن الجامعات الأحدث لديها ممارسات توظيفية أكثر مهنية وأكثر تنظيماً، مع أن هزبندز ودافيز يشيران على نحو لاذع بأن الإدارة الجيدة لا ينبغي لها بحكم الضرورة أن تشير إلى ممارسات أخلاقية أو ممارسات تدل على رعاية واعتناء. وقد وجدا أن نحو 50 بالمئة من المؤسسات لم تدفع أجور تصحيح أوراق الاختبارات لطلبة الدراسات العليا، ونحو 73 بالمئة منها لم تدفع أجور تصحيح أعمال إضافية خارج المقرر ونحو 88 بالمئة لم تدفع أي أجر مقابل ساعات الحضور و93 بالمئة منها لم تدفع أي أجر إضافي من أجل التحضير. فماذا استنتجا؟ لقد توصلا إلى استنتاج مفاده «أن التشبيه بـ «مجرد مرتزقة» [لكونهم يعملون دون تفرغ] قد يكون محدوداً بمعنى تعريفي. أما من حيث كونه ظروفاً عامة للتوظيف فهنالك دلائل كثيرة على كونه ينطبق في حالات عديدة. وبالتوظيف على هذا النمط تكون الحياة مجرد «نهر ينحدر أفقياً»» (Husbands and Davies, 2000: 359).

وبينما كان هزبندز ودايفز يمايزان بين الأساتذة غير المتفرغين بحسب أدوارهم ووضعهم التعاقدي رأى ليزلي (Leslie, 1998) أن تجربة المرء في عمله مدرساً بعمل إضافي دون تفرغ تختلف بحسب المادة التي يدرّسها. فأولئك الذين يعملون في أقسام الفنون الحرة يعملون في تصحيح المقالات التي تأخذ منهم الكثير من الوقت أكثر من أولئك العاملين في تدريس المواد المهنية، على سبيل المثال، وهم أيضاً أكثر اعتماداً على الدخل الناتج من عملهم من الفئة الأخرى، ويشعرون بحاجة أكثر من سواهم لتحديث معارفهم في مجال اختصاصهم ويميلون أكثر من غيرهم للشعور بعدم الرضا. يلاحظ أيضاً أن الجامعات البحثية ذات المنزلة الرفيعة يقل اعتمادها على المدرسين غير المتفرغين (الذين لا تتجاوز نسبتهم 23.4 بالمئة من إجمالي الهيئة التدريسية) عن غيرها من الجامعات الشاملة التي تفوقها عدداً أيضاً (إذ تبلغ نسبتهم 38.6 بالمئة) ومن المعاهد المتوسطة التي مدة الدراسة فيها سنتان (60.2 بالمئة). وغني عن القول إن هذه الأنماط العريضة للاختلاف تظهر جلية بأشكال مختلفة في الأقسام المختلفة.

ويبــدو أن ثمة عدداً كبيراً من المؤلفين الذين تناولــوا هذا الموضوع أبدوا قلقهم إزاء تزايــد نسبــة النساء العاملات دون تفرغ، وتدني نسبتهــن في المستويات المتقدمة (نذكر مــن تلك المصــادر علــى سبيــل المثــال Caplan, 1994؛ Morley and Walsh, 1996؛ Marlin and Maslin Prothero, 1998). فقــد ذكــر بيــت (Bett, 1999) أن نحــو 6 بالمئة من الأساتذة الذكور العاملين في مجالات غير طبية في الجامعات البريطانية قبل عــام 1992 كانــوا غير متفرغين وأن 14 بالمئة يعملون بعقــود لآجال محدودة. كما أشار إلى أن نحــو 12 بالمئة من الأساتذة الجامعيين الإناث من العاملات غير المتفرغات و28 بالمئــة منهــن يعملن بعقود لآجال محدودة. غير أن هذا التمثيــل المتزايد للنساء في تلك الدرجــات غير المفضلة لم يكن على هذا النحو من الوضوح في الجامعات الأحدث. ففي هــذه الجامعــات تبلغ نسبة الأساتذة الذكور العاملين بعقــود عمل جزئي 40 بالمئة بينما تبلــغ نسبة العاملين بعقود لآجال ثابتة 7 بالمئة. أما عند النساء فكانت 50 و9 بالمئة على التــوالي. والملاحــظ في هذه الجامعات أيضــاً أن معدل الفارق بين راتــب الرجل وراتب المــرأة يبلــغ 1500 جنيه إسترليني سنويــاً لصالح الرجل، بينما يصــل هذا الفارق إلى مبلغ يدنو من 425 جنيه إسترليني في الجامعات الأقدم.

يتضــح ممــا تقدم أن كون المــرء مدرساً غير متفــرغ مرشح لأن يــزداد تعقيداً بسبب التمييز المؤسسي الواضح في العديد من المنظمات. تعزو الباحثة كابلان (Caplan 1994) معظم هذا التمييز ضد النوع الاجتماعي الذي يطال النساء قاطبة وليس فقط المدرسات غير المتفرغات إلى سلسلة من الأساطير عن النساء الأكاديميات فهي تضيف إلى ما يزيد عــن عشر خرافــات بخصوص الأكاديميات، التي تستغل ضــد النساء إحدى عشرة قصة عــن النســاء عموماً وأربــع قصص عن المــرأة في الحقل الأكاديمي. وهي تــرى أنها تعني بأنــه يتعين على المرأة أن تعمل أكثر وعلى نحو أفضل من الرجل في مركز أكاديمي مماثل لهــا إضافــة إلى ذاك السلوك المتمثــل برعاية الغير والنوع وللنســاء أيضاً تجربة مختلفة بخصوص العمل مدفوع الأجر سيما وأن كثيرات منهن تؤيدن «عملاً مزدوجاً» – في عملها

بالتعليم وعملها بالرعاية (أي رعاية أطفالها أو رعاية أقاربها المسنين). وبالرغم من أن الرجال أيضاً قد يكون لديهم «أعمال مزدوجة» فإنه من الممكن القول إن التكاليف على المرأة أكثر كثيراً إن أرادت أن تزود نفسها بأحدث المعلومات في عملها الأكاديمي ذلك أنها تقوم بعملين، وليس عملاً واحداً.

إن أثر هكذا ظروف بنيوية تتداخل فيه قصص الأشخاص ونظريات الذات والاحتياجات والأهداف. ولعل أحد أسباب معاناتهم لظروف عمل مشابهة بطرق مختلفة كثيراً هو أنهم يقومون بالتعليم على أنه عمل إضافي لأسباب مختلفة. بعضهم يحاول أن يثبت موقعه بأنه أكاديمي، وقد يكون مثل كثيرين غيره بحاجة للمال. وقد يرحب آخرون، وبخاصة الاختصاصيين الممارسين، بالمال، ولكنهم يعملون لأنهم يشعرون أن هذا العمل واجب تجاه مجتمع الممارسة المتخصصة (مثل مدرسي العلوم الطبية)، أو لأن التعليم يحمل لهم فرص التعلم والتحفيز. فقد وجدت الباحثة تيت (Tait, 2002) إن هذه الدوافع الداخلية لتحقيق الذات قوية جداً في العينة التي اختارتها من المحاضرين المشاركين في الجامعة البريطانية المفتوحة (حيث كان جميع المحاضرين المشاركين من العاملين دون تفرغ). وقد كان سؤالها على سبيل المثال: «ما هو الشيء الذي يجعلك أكثر حرصاً على المشاركة أكثر في... بحثي [بخصوص المحاضرين المشاركين]؟» وقد تبين أن الإجابة الأكثر قوة كانت تدور عن أفكار من مثل «صنع الفرق في تعلم الطلبة» و«أن أرى شخصاً يستمع إلى أفكاري عن التحسين». وكان على العديد من المدرسين غير المتفرغين أن يساورهم قلق حيال ما دعوته «عوامل صحية» في الفصل الرابع، وعن الأجر، والأمن، وساعات العمل والموارد، لكن بحوث تيت Tait كانت تذكرة مهمة بأن الكثيرين من العاملين دون تفرغ، بل معظمهم، يريدون الفرص لتحقيق الذات في عملهم التعليمي. ولذلك ينبغي أن تؤطر وفق ذلك إستراتيجيات خاصة لتحسين ممارساتهم التعليمية.

يتضمن الجدول رقم 6-1 الذي يمثل ما اعتبره تفسيراً لما ورد في تلك البحوث إيجازاً لبعض مجالات الاختلاف بين الأساتذة المتفرغين لعملهم التعليمي والأساتذة غير المتفرغين

أو الذيــن يتخذون التعليم عملاً إضافياً، وكذلك شيئاً من الاختلافات فيما بين المدرسين غـير المتفرغين أنفسهم عن طريق حقل واحد فقط خصص لأولئك الذين يحاولون كسب عيشهـم وبناء مهنــة لهم عن طريق العمل الإضافي، وحقل آخــر للاختصاصيين المهنيين وغيرهم من الذين يمتهنون التعليم بغية الحصول على مكافآت ترضي النفس. وهذا كله بالطبع بمزيد من التبسيط.

يوضــح الحقل على اليسار نحو 12 جانباً بخصوص كون المرء مدرساً وقد اشتقت من نظريــة نظام الأنشطة (أنظـر الشكل 2-1) والفصل الرابع بما يتعلـق بالدوافع. فالفكرة هنا أنه توجد فوارق بين المدرسين المتفرغين والمدرسين غير المتفرغين من حيث علاقاتهم بهـذه العوامـل التي يمكن أن تتراكـم لتجعل في المحصلة المدرسين غـير المتفرغين أناساً هامشيــين، أو أشخاصــاً قــد يسجلون في شبكــة أو في جماعة، لكنهم عمليــاً على اتصال ضعيــف وغير فاعل في الخدمة. ويشير أيضاً إلى أنهم لا يملكون القوة الكافية ولا المعرفة الكافية بمنظومات الأنشطة التي فيها يعملون، بل وأنهم على الهامش وأنهم، كما في حالة الباحثين عن عمل يمتهنونه، أقل احتمالاً للحصول على فرص تحقيق الذات عبر عملهم. غـير أن ما يدعو للسخريــة أن هذا الوضع الهامشي قد يترافق مع وجود استغلال للذات. فأولئــك الذين يحاولون أن يشقوا طريقهم بصعوبــة للحصول على عمل دائم سيشعرون أن عليهــم أن يجــدوا كثيراً في عملهــم للحصول على مرجعيات جيدة. وقــد ينتهي الأمر ببعضهــم إلى القيــام بعمل أكبر كثيراً من العمل الذي يتقاضــون أجره، وذلك لأن لديهم الوقت الكافي لذلك من جهة ولأنهم يتخيلون أن ممارسات المدرسين الأكاديميين التعليمية «الصحيحة» تقتضي بذل جهود أكثر مما يبذلونه فيشعرون أنه يتوجب عليهم بذل المزيد، مــن جهة ثانية، فهؤلاء الأشخاص الهامشيــون ليسوا مهيئين لمعرفة أن الأمر ليس كذلك، ولذلــك لا يجدون من السهل الاعتقــاد أن عملهم بوحي من ضمائرهم يعني أنهم في واقع الأمــر أفضل من كثيرين غيرهم من الأكاديميين الحقيقيين، وأنهم بعيدون كل البعد عن أن يكونوا مدّعين.

يعد هذا الوضع أكثر الأمور المسببة لعدم الرضا للمدرسين العاملين دون تفرغ وفي سبيل الحصول على مهنة وكذلك لنظام أنشطة التعليم أيضاً. يشير الجدول رقم 6-1 ضمناً أن النظام قد يعاني بعض الشيء لأن المدرسين غير المتفرغين قد لا يعرفون الأشياء التي يعرفها أولئك الذين لهم مواقعهم في صميم مجتمع الممارسة التعليمية. وهذا يعني بأبسط عبارة أنه ما لم يتلقوا أجراً ليتعلموا الأساليب الجديدة في التعليم مثل أسلوب التعلم القائم على حل المشكلات، فلن يكون لديهم ما يحتاجون لمتابعة التعليم بالطريقة التي يريدها القسم من أجل التطور. وهذا الخلل قد يكون سيئاً أيضاً للمدرسين والأساتذة المتفرغين الذين لديهم التزامات خاصة بالتعليم ذلك أنهم ملزمون بالقيام بكل ما يتعلق بوضع التصاميم والابتكار والصيانة والعمل الإداري وهذا ما لا يروق لهم في معظم الأحيان. وإذا أصبح القسم الذي يضم عشرة مدرسين متفرغين واحداً من ستة أقسام تضم الكثيرين من المدرسين غير المتفرغين فسوف ينتهي الأمر بالأقسام الستة الباقية بأن تقوم بالكثير جداً من الأعمال التي تجري وراء الكواليس – ولا ننس أن هذا العمل الخفي قلما يكون مصدراً لمكافآت نفسية للأساتذة. كما أن القسم سوف يخسر أيضاً عندما يبقى الأساتذة غير المتفرغين، وبخاصة إذا كانوا اختصاصيين ممارسين، على هامش النظام لأن القسم لا يستفيد كما ينبغي له أثناء التعلم من البيئة الأوسع عبر الأحاديث والمناقشات مع أولئك الاختصاصيين الذين يعبرون الحدود.

الجدول رقم 6-1: مدرسون أكاديميون متفرغون وغير متفرغين

| عوامل تؤثر في تجربة العمل | عمل إضافي بحثاً عن مهنة | عمل إضافي، عمل في معظمه خارج الاهتمام | التفرغ، بتوجه نحو البحوث | التفرغ، المزج بين التدريس والبحوث |
|---|---|---|---|---|
| 1- هل متاح الوصول المجاني للأدوات والمواد؟ | ربما فقط المعرفة الجزئية بالتقنية المتاحة والوصول لها | | √ | √ |
| 2- هل يتاح الوصول السهل إلى معرفة قواعد التعليم الرسمية والصامتة؟ | يحتمل أن يكون لديهم معرفة عمل بالمواثيق الرئيسة والتوقعات | | √ هذا إذا كانوا مهتمين | √ |
| 3- ما هو تقسيم العمل؟ هل يعاملون معاملة فنيين أم ذوي اختصاص؟ | يعاملون بسهولة كما لو أنهم «مجرد أجراء» أو فنيين مهرة | | اختصاصيون وبخاصة إذا ارتبطت أسماؤهم ببحوث ذات وضعية رفيعة | |
| 4- ما هي جودة الجماعة كما تتضح من التفاعلات مع الآخرين في داخل القسم؟ | التفاعلات غالباً محددة بالأجر في الساعة فيما يتعلق بالتعليم المباشر وجهاً لوجه فقط. | | | |
| 5- هل هم مندمجون بالتعليم العالي؟ | ربما | من الجائز لا | √ التفاعلات والاندماج ربما تكون محدودة: يمكن دمج الأساتذة بشكل رئيس كباحثين أو كمدرسين. أو ربما في واحدة من الثقافات الفرعية العديدة للأقسام، وعندئذ تكون التفاعلات مقيدة بحدود أقامتها عملية الدمج الاجتماعي. | |
| 6- هل هم مقبولون أعضاء في مؤسسات التعليم العالي؟ | ربما | ربما لا | | |
| 7- هل هم مقبولون أعضاء في فريق العمل أو القسم؟ | ربما | من الجائز لا | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 8- القوة (التقديم): هل يوجد خيار بخصوص طرق التدريس؟ | يتوقع المدرسون في المدارس وفي التعليم العالي أن يعلّموا بالطريقة التي يرونها الأفضل لكن بعض المدرسين غير المتفرغين ليس لديهم خيار. | | √ عادة |
| 9- القوة (وضع التصاميم): هل يسهل على المرء أن يبتكر، أو يغير ما يعطى إليه ويتجاوز الحدود؟ | ليس هذا عادة | √ إذا كانت الخبرة في الاختصاص ذات أهمية | √ عادة وإذا كان يهتم بذلك |
| 10- القوة (العزيمة الذاتية): هل لديهم سيطرة على مستقبلهم؟ | قليلاً جداً | عالية عموماً ولكن قد تكون محدودة حين يتعلق الأمر بالإدارة التعليمية | عالية حين يتعلق الأمر بالتعليم العالي |
| 11- العوامل الصحية: ما هي احتمالات أن يكونوا راضيين بشروط العمل الأساسية؟ | بمستوى منخفض | التعليم لأسباب داخلية | عالية حين يتعلق الأمر بالتعليم العالي |
| 12- الدوافع: ما هي الفرص المتاحة لتحقيق الذات في هذا العمل التعليمي؟ | قد يركزون على جانب الوفاء بمتطلبات الجزء الذي يخص التعليم ولكن قد يشعرون بالإحباط بسبب ظروف عملهم. | عالية – ولهذا السبب يختارون التعليم | عالية حين يتعلق الأمر بالتعليم العالي |

وإذا شعـر المدرسون غير المتفرغـين بمشكلات فيما يتعلق بملاحظـة الآخرين لهم واستماعهـم لهـم ومعاملتهم باحترام، وإذا لم تعمل الأقسام علـى إدخالهم في النظام التعليمـي على النحو الصحيـح فلن يكون مدهشاً لأحـد إن ازدادت المخاوف بأن جودة تعلـم الطلبة قد تتضاءل كثيراً بسبب ذلك الاستخدام الأوسع للمدرسين غير المتفرغين (Chitnis and Williams, 1999). وهـذا الأمـر لا يتعلـق بالصفـات الشخصيـة والأكاديميـة للمدرسين غير المتفرغين الذين قد يشكلون ثروة لا بأس بها بقدر ما يتعلق بمـا تفعله الجامعات والكليات في سبيل تهيئتهـم لواجباتهم ودعمهم والإشراف عليهم وتطويرهـم. ولعلـه من الممكن اتخاذ هـذا البحث بالإضافة إلى البحـوث الأخرى التي نتناولهـا في هذا الجـزء من الفصل وسيلة دعـم للرأي القائل بأن كـون المدرس (غير المتفـرغ) جيداً هو شيء يتعلـق بالإنجاز الشخصي في حين يوجد أيضاً رأي قوي يقضي بأنـه أيضاً نتاج الطريقة التي بها تتعامـل مجموعة العمل او القسم مع نمطيات التعليم والقيـم والإجـراءات. فهـذه الممارسات الاجتماعيـة تؤثر في كل شـيء تلمسه لكنها قد تؤثـر بقـوة أكبر في المدرسـين غير المتفرغين سيمـا وأن الأشخاص عـادة ضعفاء أمام الاختصاصات والاختصاصيين.

## ممارسات قائمة على علم ومعرفة

يميـز الفصـل الثالـث عشر بـين إدارة العمل ذات المنشـأ الخارجـي (أي وضع المرء لنفسـه بحيـث تكون لديـه أفضل الفرصـ لصعود سلـم الترفيعـات) وإدارة العمل ذات المنشأ الداخلي (أي تضخيم فرص تحقيق الذات في مكان العمل). وفي هذا الإطار يقدم لنـا الباحثان علي وغراهـام (Ali and Graham, 2000) الكثير مـن الآراء عن الأعمال الخارجيـة لتقديم المرء لنفسه بحيث يحصل علـى أكبر فائدة سواء كان هدفه الحصول على مركز أكاديمي دائم أو الحصول على فرصة عمل خارج نطاق التعليم العالي. تذكرنا هذه الآراء بكتب من مثل «ما لون المظلة التي تستخدمها في الهبوط من الطائرة **What? Colour Is Your Parachute** (Bolles, 1997)، التـي تشجـع الأفـراد علـى التفكير

بعمل مثالي، والتعرف على ما قد يتوقعه أرباب العمل من الأشخاص الذين يتقدمون بطلباتهم للحصول على عمل وليفكروا جيداً بمؤهلاتهم وليبنوا شبكات نافعة في المجالات التي يفضلونها وليتبنوا إستراتيجيات للبحث الذكي عن العمل وليكونوا لأنفسهم مهارات عرض وتقديم وإنجاز ممتازة وذلك لتكون مطالباتهم جيدة بخصوص الأعمال التي من ذاك النوع وكذلك لتكون مقابلتهم جيدة وهكذا. الفصل الثالث عشر يغطي هذه الأفكار كلها بالتفصيل.

ولكن يجدر الانتباه إلى أن هذا النوع من الرأي السليم والعام والذي يسهل الحصول عليه يفترض أن الباحثين عن عمل سريعو الحركة ومرنون، وأن فرص العمل جاهزة ومتاحة وأن اللامساواة القائمة لن تؤثر في النساء أو في الأقليات العرقية أو ضد أولئك القادمين من جامعات أقل شأناً. إضافة لذلك، فإن أي قدر ممكن من حسن إدارة العمل وجودة مهارات العرض والتقديم لن يشكل تعويضاً لذاك العرض المتزايد للمرشحين الجيدين للأعمال الدائمة في جميع مجالات الاختصاصات في المملكة المتحدة (Bett, 1999). ولكن وبصرف النظر عما يتمنونه وما هم مؤهلون له فإن الكثيرين من المدرسين غير المتفرغين، أو ربما معظمهم، ليس لديهم فرصة الحصول على مهنة أكاديمية تقليدية. وأمام محدودية ما قد تفعله مهارات التقديم والتموضع يبدو من المفيد أن نتساءل عما يمكّن العاملين دون تفرغ في محاولتهم للحصول على الشعور بالرضا عن عملهم التعليمي وما ينبغي للأقسام الجامعية أن تفعله لدعمهم في جهودهم.

وقد لا يدهش المرء إن لم يجد أمامه ما يكفي من الرأي والنصح بخصوص العوامل الداخلية وتأثيرها في الوصول إلى تحقيق الذات في وقت يشعر فيه المرء بأنه يستغل وأنه على صلات ضعيفة مع شبكة ممارسة التعليم داخل القسم أو الجامعة. إنه حقاً من العسير، بل وربما من المستحيل، أن يتجنب المرء تلك النبرة السعيدة التي تتميز بها الكتب من سلسلة «تعلم دون معلم» أو تلك الدعوة المتسامية للعاملين دون تفرغ ليبذلوا

جهودهـم في سبيـل تحقيق المنفعة لمؤسسـة توصف بالبخل. وحيـث إن فرص تحول عقد للتعليـم دون تفـرغ إلى عقد للعمل الدائـم ضئيلة جداً فقد لا تجدي نفعـاً تلك النصائح الخاصة بخفض التوتر الذي يشعر به الكثيرون بسبب انخفاض الأجر أو ازدياد العمل أو الشعور بعدم الأمان. فما الذي يمكن قوله؟ يتضمن الصندوق رقم 6-1 اقتراحاً من شأنه أن يجعـل المرء يشعر بتحقيق الذات من عمله التعليمي دون تفرغ. ومن الممكن قراءة هذه المقترحات جنباً إلى جنب مع الجدولين رقم 4-1 ورقم 5-1.

فالمقترحـات التـي يتضمنها الجدول رقـم 4-2 بخصوص أعمـال الأقسام الجامعية في سبـل دعم الالتـزام بالتعليم تنطبق هنا أيضاً. وغني عن القـول إن القاعدة الذهبية القائلـة عامل الناس كما تحب أن يعاملوك يجب أن تكون الناظم لسلوك القسم بالرغم مـن أن فرصـ تطبيق هذه القاعـدة في مجال دفع الأجـور ضئيلة جداً. أمـا فيما يتعلق بالأجور فإنه يتعين على رؤساء الأقسام أن يسألوا أنفسهم إلى أي مدى هم يستغلون النية الحسنة عند المدرسين غير المتفرغين. وهذا يعني في المقام الأول طرح السؤال بخصوص عـدد الساعات التـي يستغرقها تقديم وحـدة درسية مدتها عشـرون ساعة اتصال على النحـو الصحيح والملائم، ومـن ثم جعل الأجر متوافقاً مع هكذا عمل. إضافة لذلك فإن هذا الأجر يجب أن يتضمن أيضاً أجراً بخصوص حضور اجتماعات ضمان الجودة مثل مراجعة المقررات والبرامج وكذلك لقاء أي عمل لتعزيز الجودة مثل التخطيط لتعديلات في المقرر والمشاركة في تطوير المناهج. وغني عن القول أيضاً إن المدرسين غير المتفرغين يجب أن يتقاضوا أجراً لقاء المشاركة في أنشطة التطوير المهني.

**الصندوق رقم 6-1: أحد عشر مقترحاً لتعزيز الشعور بالإنجاز في العمل التعليمي دون تفرغ**

1- اجعل كثرة العمل تحت السيطرة. فالوقت الأقل الذي تنفقه في تصحيح الأوراق قد يعني مزيداً من الإتقان في العمل (ذلك أنه يجعلك أنت والطالب تركزان على «الصورة الكبرى» وليس على تفاصيل تافهة). اختصر الوقت الذي تقضيه في التحضير للمحاضرة ذلك أن المدرسين الجدد -ومن ذوي الخبرة أيضاً- يميلون لحشو المحاضرات بمعلومات تكون على حساب توضيح الأطر والخلفيات والممارسات الأكاديمية المهمة. وغني عن القول إن تغطية الشيء القليل بعناية جيدة يستغرق وقتاً أقل. وشجع الطلبة على أن يسألوا بعضهم بعضاً قبل أن يسألوك. وهكذا.

2- اعتمد على الآراء الموضحة في الفصل الحادي عشر بخصوص الحصول على تقويمات جيدة.

3- إذا اضطررت لاستخدام استبانات للتقويم موصوفة مركزياً، أضف إليها تقويماتك الخاصة التي تتحدث عن الأشياء التي تتقن إنجازها واقترح أشياء يمكن البناء عليها.

4- قد يكون من المحفز لك أن تعمل على تصميم البرنامج والمقرر الدراسي ومراجعتها.

5- تحدث مع زملائك من المدرسين، وقد يكون حديثك بخصوص مسائل تعليمية وتحديداً على الصعيد الأكاديمي. أود أن أسأل الزملاء عن الأفكار التي تثير حماسهم والأشياء التي قد يتعلمها منهم آخرون من ذوي اختصاصات مختلفة. وقد تحدث بلاكويل وزملاؤه (Blackwell et al, 2001: 41) بروح إيجابية عن الأوساط التعليمية للمدرسين غير المتفرغين وعن فرص لالتقاءاتهم بغية «تعزيز الحوار والمعرفة بخصوص التعليم وكذلك بهدف تعزيز الممارسة التعليمية، ولتشكل هذه اللقاءات منابر للتطوير المهني... [عبر] الندوات، والمناقشات عبر الإنترنت. وملاحظات الكبار عن التعليم .... وفتح باب النقاش عن التعليم».

6- أطلب من يعلمك ويرشدك. يتضمن الفصل الثالث خلاصة لما يمكن أن يفعله المرشدون.

7- إذا كان لديك الوقت والرغبة فلعلك قد تتطوع للعمل في إحدى اللجان. لكن اللجان عادة قد تكون سبباً في الإحباط لكنها قد تساعدك في مواكبة التطورات والمستجدات في المؤسسة، وقد تفتح الفرص أمامك وما تتعلمه قد يفيدك إن كنت تسعى للحصول على عمل دائم.

8- الشبكة. انضم إلى جمعية مهنية إن كنت تستطيع إلى ذلك سبيلاً وإن استطعت أن تجد جمعية نشطة. وإن لم تستطع ساهم في القوائم الالكترونية.

9- ومن حيث كونك مدرساً غير متفرغ حاول الاستفادة من الأشياء الخاصة التي لديك. فقد تمكنت حين كنت مدرساً غير متفرغ من القيام بما يلي: أتقنت أحدث ما توصلت إليه الخبرة المهنية مع ما فيها من حتمية مواكبة العصر، استخدمت خبرتي في العمل التعليمي دون تفرغ في مقرر دراسي ليست له أهمية وكذلك الأمر عندما صرت مدرساً، وأفدت أيضاً من فهم نظام التقويم بشكل أفضل قليلاً من الطلبة الذين علّمتهم.

10- التحق بدورات وغيرها من فرص التطوير المهني داخل مؤسسة التعليم العالي ومن المحتمل أن تذهب مباشرة إلى التعليم أو إلى وحدة التطوير المهني لتعرف المزيد عنها. وإذا كان ثمة أجور تدفع بهذا الخصوص حاول أن تقنع القسم بدفعها لك.

11- اقترح وسائل سهلة وقليلة التكلفة يمكن للقسم عن طريقها أن يجعل حياتك أفضل حالاً.

وبهذه الروح نفسها ينبغي على قادة الأقسام أن يبحثوا عن أي سلوكيات غير مقبولة في المؤسسة، وعن الطرق التي عن طريقها تتصرف الأقسام بطريقة تحط من قدر المدرسين غير المتفرغين (وفي الوقت نفسه تدعم الأساتذة الثابتين والأساتذة الجدد). فهذه الطرق لا تتضمن فقط عدم إعطاء المدرسين غير المتفرغين فسحة معقولة للعمل، وحقوق الاستعانة بالمكتبة والكمبيوتر ودخول الإنترنت، أو عدم طلب رأيهم، أو عدم إعلامهم عن تغييرات تحصل، واستبعادهم من اجتماعات المدرسين والهيئة التدريسية، أو استبعادهم من الردهة المخصصة لأساتذة الجامعات أو ترتيبات التعليم والإرشاد وأعمال التقويم والتقدير التي تهم الأساتذة المتفرغين، والمشكلات الخاصة بوقوف السيارات ودور الحضانة. فهذه السلوكيات غير اللائقة هي جذور التمييز الذي قد يكبر ويتضخم حين يكون غير المتفرغين من النساء أو القادمين من جماعات عرقية أو دينية غير مرغوبة. فتلك الأساليب البارعة التي بها يتكون التمييز في الأنظمة على الرغم من مضي ما يزيد عن أربعين عاماً من النشاط والسياسات التي أفضت إلى العدالة والإنصاف مؤخراً تشكل تلميحاً لذاك التعقيد الذي يغلف محاولات الإقلال منه. ومع ذلك، ليس هذا سبباً يدعو رؤساء الأقسام لعدم التفكير بما يحدق بهم وللسؤال عما إذا أصاب خبرات بعض الأشخاص من انحراف بسبب التأثير غير اللائق لعوامل ليست بذات صلة.

إن واحداً من أشد المهام إلحاحاً عند القادة يقضي بإدخال المدرسين غير المتفرغين وغيرهم من الموظفين غير المتفرغين أيضاً في مجتمع الممارسة وعلى وجه الخصوص في الترتيبات المتعلقة بتعزيز الجودة والتطوير المهني. ومع أن موقفي إزاء التعلم المهني يتمثل في فكرة أن التعلم الجيد يحدث عادة وفي المقام الأول في مجتمعات الممارسة المعمقة بالحيوية والنشاط، وعندما يتعلق الأمر بالمدرسين غير المتفرغين فإنني أقول العكس وأصر على ضرورة المشاركة المخطط لها في أنشطة التطوير المهني الرسمية. والسبب في ذلك أن الأساتذة غير المتفرغين عرضة للتهميش فيفقدون فرص التعلم في نظام للأنشطة. فهم بحاجة لمرشِدين وإلى تقويم رسمي ونظامي لسير أعمالهم وإلى خطط للتطوير المهني وفرص التعلم الرسمي لأنهم ضعيفو الصلة في أغلب الأحيان بنظام التعلم الذي يتمثل في القسم أو في فريق عمل البرنامج.

وأصـدق مثال لأفراد في شبكات موزعة يشـير إلى المحاضرين المشاركين في الجامعة المفتوحـة. ففـي هـذه الجامعة يقوم بوضـع تصميم الوحـدة الدرسيـة مجموعات مهام خاصـة تتألف من أكاديميين قـادة يستعينون باختصاصيي تصميـم، ويكون تقديم هذه الوحدات عبر مواد المقرر التي يعمل المحاضرون المشاركون على تيسيرها للطلبة. وهؤلاء المحاضـرون، باعتبارهم يفسـرون النصوص ليس لديهم المجـال لأن يضعوا أنفسهم في المجال التعليمي الذي قد يكون لدى المدرسين الذي يتقاضون أجراً ساعياً في أماكن أخرى وليكونـوا مصممين لتسلسل التعليم. وليس لديهم في الوقـت نفسه فرصة الدخول المادي إلى مجتمع التعليم والشبكات الافتراضية للمحاضرين المشاركين الذين يعلّمون الوحدات الدراسيـة عينها ليست كمثـل الشبكات الموضحة في الأشكال أرقـام 1-1 وحتى 1-4 التي تشبـه الأسيـاخ في عجلة عربة. وعلى هذا النحو تميل الشبـكات في الجامعة المفتوحة لأن تضـع مثل هـذه المدخلات داخـل الأنظمة المحلية الصغـرى وتختمها وتكـون النتيجة أن يحقـق الطلبة أفراداً مكاسب من الدوافع الداخلية وخبرة المحاضرين المشاركين في حين لا تستفيـد من هذه المدخلات المنظومة الأكبر سـواءاً كات الوحدة الدرسية أو أستاذاً في الجامعـة المفتوحة أو مؤسسة بكاملها. وبذلك قد يدفـع الثمن المجتمع نفسه جراء غياب هكذا مدخلات ولا يستطيع الإفادة مما يستطيع أن يقدمه العاملون دون تفرغ من حقيقة كونهم يعبرون الحدود. وقد وجد تيت (Tait, 2002) أن ورشات العمل الخاصة بالمقررات وبالمدرسين الذين يقدمون المعلومات تتيح الفرص لأولئك المحاضرين المشاركين ليتحدثوا مع بعضهم وأن إشراكهم في بحوث مشتركة يشكل حافزاً قوياً للتعلم المهني.

بيـد أن الجامعـة المفتوحة غير عادية إنمـا الفكرة العامة -بـأن ضعف الصلات بين المدرسـين غـير المتفرغين والأقسام وفـرق العمل ليست في صالح العاملـين دون تفرغ ولا الطلبـة ولا فـرق العمـل والأقسـام على السـواء- تنطبق علـى مؤسسـات التعليم العالي عمومـاً. وإنه لمن الأهمية بمـكان في جميع الأماكن أن يكون التواصـل شعاعياً بين القسم والعاملـين فيه دون تفرغ كامـلاً وفاعلاً. ومن المهم أيضاً لجميـع الأقسام والمؤسسات أن تعالـج السلوكيات غير اللائقة وأن تجعل في صـدارة أولوياتها أن تتحدث مع وتستمع إلى الموظفـين غير المتفرغين وغيرهم من الأفراد الذيـن يحتمل أن يتعرضوا للتهميش. ومما

لا شك فيه أن أفعالاً مثل هذه من شأنها أن تحسن منظومة النشاط بمعدل الضعفين، مرة عبر التدفق الأفضل للمعلومات ما يشكل مؤشراً للتكامل الأفضل للنظام، ومرة عبر إغنائه العاطفي الذي يتأتى من شعور الانتماء إلى الشبكة. وإذا رجعنا إلى تلك الفكرة التي يتكرر الحديث عنها بأن العمل المهني والإبداعي الذي يهتم بحاجة الأشخاص يتجدد اهتمامهم عبر المكافآت النفسية لا يسعنا إلا أن نؤكد أن هذا التعزيز للمشاعر العاطفية يصب في مصلحة الجميع.

إنني لا أرمي من وراء حديثي عن الممارسة الجيدة في إشراك المدرسين غير المتفرغين بأن ألقي المسؤولية على أبواب رؤساء الأقسام وفي ذلك ما يفيد بأن هذه الأمور قد يحلها قادة قادرون من المستوى المتوسط لديهم ضمائر حية، والاستعارة المجازية ذات الصلة تذكرنا بأن القوة تميل إلى التبدد بدلاً من التركز عند الشخصيات الأبطال. وغني عن القول إن لدى القادة ورؤساء الأقسام المسؤولية الرسمية والواضحة في تأمين تعلم الطلبة وفي السعي لتأمين راحة العاملين في القسم سواءاً كانوا متفرغين للعمل أو غير متفرغين. والترتيبات الخاصة بمساعدتهم ليتعلموا كيف يقودون تترك أمامهم الكثير مما هو مرغوب (Knight and Trowler, 2001) ومن العسير الافتراض بأن أي إعداد يحصلون عليه له صلة بتلك الأمور التي تحدثنا عنها في هذا الفصل. وبالطبع لا يمكن للأعمال التي من شأنها أن تحسن تلك المنظومات المتوسطة أن تفعل شيئاً إزاء العرض المتزايد لأشخاص يريدون أن يصبحوا أساتذة جامعيين متفرغين. لكنها قد تفعل شيئاً حيال عدم التفكير بالاستغلال وباللامبالاة وبالتمييز، وربما وعبر هذا العمل تتحسن الطريقة التي يبدو فيها العمل، والمكافآت النفسية للمدرسين ومن ثم تعلم الطلبة.

## بعض النصائح المفيدة

قد يكرس بعض المدرسين غير المتفرغين جهودهم لتحسين التعليم وليكونوا مهيأين لمعالجة مشروعات كبرى. ومع ذلك قد تكون أفضل نصيحة توجه إلى المدرسين غير المتفرغين في نظر الكثيرين امتداداً لنصيحة تحدثنا عنها في الفصل الثاني، ألا وهي «كن رجل الأعمال المتعددة الذي يبحث عن فرص لإجراء تغييرات قابلة للتحقيق وزهيدة

التكلفة في العمل الذي يقدم إليك، وابحث عن طريقة تجعله بشكل أو أشكال ترضى بها. وغني عن القول أن هذه النصيحة تتوافق مع جميع الأعمال المتعلقة بإدارة العمل وتعزيز الذات التي أنت ملزم بالقيام بها لتوسيع مجال خياراتك المحتملة التي تريدها.

والنصيحة التي نقولها لرؤساء الأقسام وأولئك الذين يضطلعون بمسؤولية المدرسين بأن يصغوا لهـؤلاء العاملين دون تفرغ ويبحثوا عن الوسائل التي تجعل أقسامهم أماكن أكثر اهتماماً بهم. ويمكن الاستعانة بالجدول رقم 6-1 لتحفيز هذا العمل.

## للمطالعة

يتحدث كتاب أعضاء هيئة التدريس غير المرئيين **The Invisible Faculty** للباحثين غابا وليزلي (Gappa and Leslie, 1993) عن تجربة المدرسين غير المتفرغين في الولايات المتحدة. وقد استعان الباحثان بما توصلا إليه في بحوثهما لتقديم الرأي لمؤسسات التعليم العالي بخصوص أفضل ممارسات التوظيف وسبل جعل هـذه الممارسة تمكن الأساتذة غير المتفرغين ليقدموا أفضل ما لديهم. وبالرغم من وجود العديد من الدراسات التي تشكل تحدياً لدراستهم هذه وتؤكد موقعها في البلدان الأخرى إلا أن النتائج والمقترحات التي يعرضانها لا تزال تحتفظ بقيمتها العليا.



# الباب الثاني

## ممارسات التعليم

تدور موضوعات الفصول الخمسة في هذا الباب عما يفعله المدرسون. وقد نظمت هذه الفصول طبقاً للفروق الموضحة في الجدول رقم 1 – II. فالهدف من هذا التنظيم، وهو أساسي في هذا الباب، يقضي بأن التعليم هو انتقاء لأنشطة صممت لتحفيز التعلم المعقد للطلبة. وتتضمن التعليم (المباشر وجهاً لوجه أو غيره) ووضع المهام وإعطاء المعلومات الراجعة وتصميم المقررات. وقد يتضمن في نظر بعضهم تصميم البرامج وبيئات تعلم الطلبة أيضاً. وكما قال كووان Cowan «التعليم هو الخلق الهادف لمواقف لا ينبغي لطلبة العلم أن يخرجوا منها دون أن يتعلموا أو يتطوروا شيئاً» (Cowan, 1998: 47). إذن، يتضمن التعليم الذي يكون فيه الأداء المباشر وجهاً لوجه المثال المعروف لدى الجميع، لكن التعليم ليس إلا جزءاً واحداً منه. فمن الجائز أن يكون المرء مدرساً من الطراز الرفيع ومؤدياً متواضعاً داخل غرفة الصف، أو قد يكون محاضراً يأخذ بالألباب و«يتعثر» في عمله التعليمي.

في الفصلين الأول والثاني أشرنا إلى أن التعلم يحدث بقصد النية في التعلم أحياناً ودون هذه النية في معظم الأحيان. وبهدف التبسيط أقول على سبيل الاقتراح إنه يحدث عن طريق حافز التعليم المباشر أو الانهماك في مهام أو بمجرد التواجد في بيئات من أنواع معينة. وأود أيضاً أن أفترض أن التعليم بقصد التعلم يمكن أن يكون محدداً بشدة على نحو تقريبي. فمن جهة يمكن أن يكون ثمة نتائج معرفة جيداً لمخرجات التعلم («نتيجة أكبر من 80% في اختبار خاص في الفصل السادس بخصوص خلية النبات في علم الخلية» أو «شرح أسباب الثورة الصناعية الأولى في بريطانيا»). ومن جهة أخرى قد تكون ثمة مخرجات لعمليات أقل جودة في التعريف («لديه خبرة في تحديد نظم المشكلات في بيئات

الهندسة الحديثة» أو «قد أظهر براعة في أداء مسرحي عبر أدائه في الإنتاج العام»). فهذا التمييز بين مخرجات تعلم المنتج وتعلم العمل لا يمكن تحديده على وجه الدقة، كما لا يمكن التنبؤ به بشيء من التأكيد. فالتعقيد في هذا الوضع يتمثل في قول المرء «مع أنني ليست لدي النية بالتعلم، فلعل الآخرين قد وضعوا تصميماً لمهام أو لبيئة تعلم بطريقة قد تحبذ نوعاً معيناً من التعلم غير المقصود - وضعت تصميمات لإمكانات تقديم أنواع معينة من التعلم في المقرر أو في البرنامج أو في البيئة المؤسسية. وعلى سبيل المثال يمكن القول إن برامج الشهادات يمكن أن تصمم بحيث تشجع تطوير ثقافة تعلم معينة عن طريق رسائل تنشر المعلومات الراجعة بين الطلبة ومقدار العمل التقويمي اللازم وأنواع المهام المحددة وطريقة تنظيم الوقت ومستوى الدمج والتفريق في المنهاج والنسبة بين المقررات الأساسية والمقررات الاختيارية المتاحة لكل مجموعة من الطلبة والتقنية المتاحة وجودة غرف التدريس وإدارة خبرات العمل وسرعتها وهلم جرا. تصميم المهام يؤثر أيضاً في التعلم. خذ مثلاً لذلك القائمة المتضمنة لـ 50 طريقة في التقويم المذكورة في الصندوق رقم 9-1، إذ من الممكن استخدام الكثير من هذه الطرائق في تقويم مخرجات المنتج – معرفة الموضوع وفهمه - ومن السهل ملاحظة بأن المهام المختلفة للتقويم تحمل في طياتها رسائل متباينة عما الذي ينبغي تعلمه وتقويمه وكيف. وحيث إن طريقة معينة تشجع التعلم عن غير قصد بأن التعليم العالي يتعلق باسترجاع المعلومات في الذاكرة، فإن طريقة أخرى تصمم بحيث تشجع مخرجات عملية الفهم والاستيعاب لعملية المسألة (وليس حلها) وطريقة ثالثة قد تصمم لتقديم فرص لتطوير العمل الذهني.

**الجدول رقم 1 – II – وضع تصميم لتعلم مقصود أو عن غير قصد**

| التعلم من | حافز التعلم | | | التركيز التربوي | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **التدريس** | **المهام** | **البيئة** | **الأولويات** | **الاهتمامات** |
| التعلم المقصود، ونتائج المخرجات | رزم البرمجيات، التدريب، إلقاء المحاضرات، مواد التعلم عن بعد، الكتب الجامعية جلسات لعروض توضيحية وممارسة: | الذاكرة، تدوين الملاحظات، معظم الاختبارات، القدرة على الفهم، حل المسائل، تجارب محددة جيداً، العمل وفق تصميم شخص آخر. | ترتيبات الجلوس، تنظيم الوقت، متطلبات التقويم، أنصبة العمل والموارد يمكن أن تتباين بحيث تعزز التعليم ورسائله المكشوفة وتحفيز الرسائل غير المكشوفة. حصص دراسية لساعة واحدة بخصوص أساليب البحوث وتشجع الرأي القائل إن البحوث أسلوب. ورشات العمل لنصف النهار ليست كذلك. أنصبة التقويم الكثيفة تعزز مقاربات التعلم السطحي وتعلم الأشخاص إستراتيجيات المواكبة وهكذا. | 1- تصميم التسلسل التعليمي والمهام التي تقود بشكل موثوق إلى مخرجات التعلم المقصود. | **آ) عدم الانسجام بين ما نعتزمه من حيث كوننا مدرسين ومصممين للمهام/البيئات وما يراه المتعلمون وما يفعلونه.** |
| التعلم المقصود، ومخرجات العملية | كيف يمكن استخدام أداة قياس ضغط الدم الشرياني وإجراءات تحليل الحديث وأساليب وضع تصميم صفحة الموقع الالكتروني | مناقشات، عمل المجموعة، مجموعات التعلم بالعمل، النقد، التقويم، كتابة المقال، الإبداع، الأداء المهني الصحيح. | | 2- تقديم البيئات المشجعة لتلك العمليات. | **ب) الوصول المحدود – ملائم جداً لأهداف التعلم المحدد جيداً وحين يمكن تخيل المدخلات التربوية وارتباطها بمخرجات التعلم.** |
| التعلم عن غير قصد | يمكن للعمل التجريبي أن يخبرنا شيئاً عن التعلم عن غير قصد في بيئات تربوية رسمية. يقول هارغريفز (Hargreaves, 1983) إن طلبة المدارس الثانوية يتعلمون كيف يتحملون الضجر. والناس أيضاً يتعلمون ما الذي يعد معرفة جديرة بالاهتمام والمحاكمة العقلية الجيدة. فالشواهد والتفكير التوكيدي قد يساعدان في التخطيط للتعليم ووضع المهام وتصميم البيئة بحيث تقدم الكثير من الفرص لأنواع معينة من التواصل والتعلم. وهذه مقاربة تعتمد الاحتمالات على مستوى الجماعة. ولا تضمن بأن أي شخص سوف يتعلم أي شيء على وجه الخصوص ولا تتوقع بأن يحدث التعلم كله له أو لها. | | | 3- تصميم البيئة الغنية بما تقدمه من أشياء خاصة بالتعلم التي يثمنها الجميع. | ج) كيف تجذب طلبة العلم للاستفادة من الفرص المتاحة والمضي إلى ما هو أبعد من التوافقية عن طريق الحضور وإتمام المهام بشكل جيد وكاف. |

ولكن خلف هذا كله يوجد الافتراض بأن التعليم العالي يخوض في عملية تعزيز التعلم المعقدة. يوضح الصندوق رقم 2 – II هذا الافتراض عن طريق ثلاث قوائم نموذجية إلى حد ما لأنواع مخرجات التعلم المتعلقة ببرامج المرحلة الجامعية الأولى. وقد وجدت من المفيد تبسيط هذا التعقيد بالقول إن التعليم في المرحلة الجامعية يتعلق بتشجيع وتعزيز ما يلي:

- فهم المادة Understanding.
- مهارات الموضوع Subject الخاصة والعامة.
- معتقدات تتعلق بالفاعلية Efficacy ونظريات تتعلق بالذات تشكل أساساً للرأي القائل بأننا عموماً نصنع الفرق فيما نتعرض له.
- معرفة المرء بعمله الذهني Metacognition وهو التأمل الذي يدعمه والتفكير الإستراتيجي عموماً.

[تؤخذ الحروف الأولى من الكلمات الانكليزية وتتشكل منها كلمة USEM] فهذا النموذج المعروف بنموذج USEM لأهداف المنهاج يمكن معارضته بالقول إن على التعليم العالي أن يركز على تطوير فهم متقدم لمادة دراسية جديرة. ولكن برغم رفض هذا العمل الذهني وقبول النظريات والمهارات المتدرجة للذات، ينبغي لنا أن نلاحظ أن خبراء التعلم والتعليم والتقويم والمنهاج قد يقولون إن الفهم الجيد لمادة الدراسة يعتمد على مزيج من العمل مع الآخرين والتنظيم الذاتي والنظريات المتعلقة بالذات – التي رفض هذا الموقف جعلها أهدافاً للمنهاج. فالفهم الجيد يستوجب استخدام وتطوير تلك الممارسات الشخصية والفكرية والتصرفات التي يرفضها في الوقت عينه نقاد الأهداف المعقدة مثل تلك التي أوجزتها آنفاً في نموذج USEM. وهذا ما يقودني للادعاء بأن أهداف المنهاج المعقدة تهيء في الوقت نفسه للتعلم الجيد ولما هو معروف في المملكة المتحدة بـ «قابلية التوظف emplyobility».

**الصندوق رقم 1 – II: نتائج التعلم المعقد المرتبطة ببرنامج المرحلة الجامعية**

- وجد هاريـ وزملاؤه (Harvey et al, 1997) أن أرباب العمل يريدون خريجي جامعات لديهم العلم والفكر والرغبة في تعلم مهارات إدارة الذات ومهارات التواصل ومهارات العمل الفريقي والعلاقات الشخصية.
- كلية ألفيرنو Alverno بولاية ميلووكي تثمن عالياً ثماني «نتائج عامة»، هي: التواصل، والتحليل، وحل المشكلات، والتقويم عند صنع القرار، والتفاعل الاجتماعي، والرؤية الشاملة، والمواطنة الفاعلة والاستجابة الجماعية (Mentkowski, et al, 2000).
- البحوث التي تحدث عنها يورك (Yorke, 1999) وجدت أن المشروعات الصغيرة وبخاصة المهارة المهمة في التواصل الشفهي والتعامل مع نصاب العمل، والعمل الفريقي، وإدارة الآخرين والدخول إلى عمق المشكلة والتحليل الناقد وتلخيص قيام الجماعة بحل المشكلة تتضمن تلك الصفات المهمة (التي تشكل إضافة في نموذج إضافات للمهارات) كون المرء قادراً على العمل تحت الضغوط والالتزام والعمل في ساعات مختلفة، والاتكالية والخيال/ الإبداع وتدبر الأمر مع الآخرين والرغبة في التعلم.

ويقول نقاد آخرون لهذا الموقف القائل بأن برامج المرحلة الجامعية يجب أن تشتمل على أهداف معقدة مثل تلك التي أوجزناها في نموذج USEM وأن هذه الأهداف برغم كونها جديرة بالثناء فالتعليم العالي غير قادر على صنع الفرق. فمثلاً، استخدم أتكنز (Atkins, 1999) هذا القول في هجومه على الفكرة القائلة بأن المهارات أمر واقعي وأن التعليم العالي يجب أن يعلمها. ولكن من المهم جداً توضيح ماهية تلك المضامين. فإذا قال أحدهم إن الصفات والتصرفات لا يمكن أن تتغير عندما يصل المرء إلى الثامنة عشرة من عمره، فإن قوله هذا يقوم على خطأ في الوقائع (انظر على سبيل المثال Perry, 1997). وإذا كان القول بأن التعليم العالي لا يستطيع تعليمها فالموقف والحالة هذه أكثر تعقيداً. وتجدر الإشارة إلى أن التعليم المباشر ليس الوسيلة لذلك. ومن المؤكد أيضاً أنه قد لا تكون ثمة ضمانة بأن أي فرد من الأفراد سوف يصبح حاد الذهن وماهراً في رؤية

إمكانيات للعمل بفاعلية وماهراً أيضاً في أمور متنوعة من الممارسات الاجتماعية. ومع ذلك ليس ثمة شك بأن التعليم العالي يؤثر في فهم جماعات الطلبة للمادة ويستطيع أيضاً أن يؤثر في إنجازاتهم الأكثر تعقيداً أيضاً (انظر على سبيل المثال (Pascarrella and Terenzini, 1991; Astin, 1997; Mentkowski and associates, 2000). واللافت أيضاً أن تلك الدراسات الأمريكية تشير إلى أن الطلبة في بيئات معينة للتعليم العالي -كليات صغيرة للفنون الحرة، مثلاً) هم الأكثر ترجيحاً ليكونوا شواهد لمثل هذا التعلم المعقد من أولئك الذين يتلقون تعليمهم العالي في بيئات مختلفة- والطلبة الذين يتعلمون بدوام جزئي في جامعات كبرى في أواسط المدن. فالتعليم المعروف بأنه تعليم مباشر قد يسهم في صنع الفروق لكن بيئة التعلم بأكملها هي التي تصنع الفرق. منذ ما يقرب من عشرين عاماً مضت أشار الباحثان إنتوسل ورامزدن (Entwistle and Ramsden, 1993) إلى اتجاه مماثل حين قدما الدلائل المؤكدة على أهمية القسم الجامعي المتخصص من حيث كونه عاملاً يؤثر في تعلم الطلبة وكيفية تعلمهم.

في الفصول الخمسة الآتية سوف ندرس بعض مضامين ذاك الرأي الخاص بالتعلم وأهدافه التي أشرنا إليها في هذه السطور وفي الفصلين الأول والثاني. فالفصل السابع يتناول موضوع التعليم، ويتناول الفصلان الثامن والتاسع مهام التعلم والمعلومات الراجعة الناشئة عنها. والفصلان معاً يغطيان ما هو معروف تقليدياً بالتعليم. أما الفصل العاشر فيعتمد عل هذه الأفكار الرئيسة مجتمعة ليشكل مقدمة لتصميم المقرر الدراسي. أما الفصل الحادي عشر والذي يناقش موضوع الحصول على تقويمات جيدة فهو عملياً إيجاز موسع لمحتوى الفصول السابع وحتى العاشر وإلى حد ما لما تضمنته الفصول من الأول وحتى السادس.



# الفصل السابع

## التعليم

### الموقف

إن عمل المرء بالتعليم يتضمن دوماً على الغالب أن يكون مدرّساً وهذا يعني عادة أن يكون محاضراً وهذا بدوره يعني أن يقدم المرء لطلابه معلومات غزيرة. فالطلبة يحتاجون للمعلومات ويحتاجون في الوقت عينه أن يفهموا هذه المعلومات - أي أن يتمثلوها ضمن شبكات المعاني التي لديهم أو أن يكيفوا تلكم الشبكات مع هذه المعلومات. وتقديم المعلومات يمكن أن يكون الوسيلة الداعمة للفهم علماً أنه من غير المؤكد أن تكون هذه الوسيلة طريقة جيدة لإيصال تلك المقادير الكبيرة من المعلومات. وفي هذه الأيام التي نجد فيها تقنية المعلومات والاتصالات (ICT) واسعة الانتشار يمكن القول إن تقديم المعلومات مباشرة وجهاً لوجه، ومهما كان غرضها، فقد آل إلى الزوال، وأن عمل المدرس يجب أن يعني في عصرنا الوحيد تدريساً عن طريق الإنترنت on-line. وأنا من جانبي أدعم هذه الفكرة -وتحديداً فكرة أن التعليم الجيد يتضمن تصميم ووضع بيئات التعلم المختلفة المليئة بفرص تحفيز المشاركة الفاعلة- لكنني لا أؤيد ذاك القول بأن عمليات التعلم والتعليم والتقويم يجب أن تتم عبر الإنترنت. يجب أن نحافظ على التعلم المباشر وجهاً لوجه. وعبر إصرارنا على ذلك يمكن القول إن المدرسين الذين يقومون بعملهم عبر الإنترنت أو بطريقة مباشرة وجهاً لوجه يظلون في عملهم الهادف إلى دعم فهم الطلبة للمعلومات عن طريق الممارسات التدريسية السليمة والطرق الجيدة في التكليف بالمهام وخلق الكم الهائل من المعلومات الراجعة المفيدة لمتلقي العلم. يتضمن هذا الفصل خلاصات البحوث عن الممارسات التعليمية

التـي يجدها الطلبة بالغة الأهمية و/أو التي تتصـل مباشرة بمخرجات التعلم الجيد إلى جانـب بعض ما يتعلق بالتعليم عبر الإنترنت. أما الفصلان الآتيان فيركزان على تحديد المهام وعلى المعلومات الراجعة.

## النقاط المهمة

1- التعليم الذي أشرنا إليه في الجدول رقم II-1 بأنه يتضمن التدريس وتحديد المهام وإعطـاء معلومـات راجعة، يمكن تجزئتـه أيضاً إلى ثلاث ممارسـات هي ما قبل النشاط والتفاعل وما بعد النشاط.

2- يقـول طلبة أمريكا الشمالية إنهم يقدرون عالياً المدرسين الذين يظهرون مهارات شخصية وفنية.

3- علـى الرغم من وجود قوائم طويلة لما يفعله المدرسون المهرة فإن ثمة أفكاراً ثلاثة يتكرر الحديث عنها وهي: إنهم يشرحون المواد جيداً، ويفعلون ذلك بحماس ظاهر ويشركون الطلبة في المناقشة فيخلقون نوعاً من الوئام والألفة معهم.

4- من السهل وضع مقرر دراسي على الإنترنت بمعنى وضع مذكرات أو مدونات توزع علـى الطلبـة وكتيبات على الموقع الالكتروني ومن ثم تشجيـع الطلبة للتعامل معها ذاتياً دون عون من المدرّس.

5- الممارسـة الجيـدة في التعليـم عبر الإنترنـت تجمع بين الفرصـ التي تتيحها تقنيـة المعلومات والاتصـالات إلى جانب التطوير السليـم للمقرر من الناحية التربوية.

6- سـوف يكون مـن المؤسف من الناحيـة التعليمية إن وجدنا التعليـم عبر الإنترنت مدمراً لمجتمعات الممارسة الحقيقية وتواصل الناس فيما بينهم في الزمن الحقيقي والمكان الحقيقي.

## البحث

إن واحدة من الروابط المجتمعية التي تشد الأفراد الذين تُجرى معهم مقابلات كما جاء في كتاب بعنوان «الاستماع إلى الأصوات الجديدة» (Heeding New Voices) [وهم القادمون الجدد إلى المهن الأكاديمية في الولايات المتحدة] هي استمتاعهم بالتعليم والطلبة... يقول الكثيرون منهم إنهم «يحبون أن يدرسوا» وإنهم يستمتعون على وجه الخصوص «بالتعامل مع الشباب الذين يجعلونك تشعر بأنك شاب»، والصلة الشخصية مع الطلبة و«التحفيز المعرفي في وضع تصاميم المقررات والصفوف وإمكانية التأثير في الآخرين. وقد قال أحدهم: «أحب أن يكون لي أثر في الطلبة».

(Rice et al, 2000, 14)

واستناداً إلى ما جاء في الجدول رقم II-1 أرى أن التعليم شامل لجميع الأعمال التي تنجز بنية جعل الطلبة يتعلمون وأعتقد أن الفقرة أعلاه المقتبسة من كتاب Heeding New Voices تشير بهذا الاتجاه. إذن، التكليف بالمهام، على سبيل المثال، عمل تعليمي، حتى لو كانت المهمة ذات نهاية مفتوحة ولا نستطيع أن نحدد على وجه الدقة نوع التعلم الذي سينبثق عن المهمة. لكنني لا أعده تعليماً إذا ترك الطلبة لوسائلهم الخاصة علماً أنني أعده تعليماً إذا كان بيننا وبين الطلبة عقود تعلم بحيث يعملون هم بصورة مستقلة على موضوعات هم يختارونها ويستخدمون الطرق التي يفضلون بأمل مشترك بيننا بأن يعقب ذلك تعلم على نحو ما.

واستكمالاً لتلك الفروق المشار إليها في الجدول رقم II-1 توجد فروق بين الممارسات التعليمية قبل النشاط والتفاعل أثناء النشاط وما بعد النشاط، وهذا ما يوضحه الجدول رقم 7-1، علماً أن هذا الجدول وذلك الجدول رقم II-1 يجازفان بجعل التقسيمات بين أوجه ومراحل التعليم تبدو أكثر حدة مما هي حقيقة. وقد قدمت على أنها فئات تحليلية مناسبة تنطبق على الديناميكية العنيفة لتفاعلات الطلبة والمدرسين والبيئة. فالفروق

الموضحة بالجدول رقم 7-1 هي صدى لتلك الفروق بين عوامل التنبؤ قبل العمل والعمل ومنتج العمل في التعلم والتعليم (Prosser and Trigwell, 1998). فهذه الثلاثية تدل على أن المدرسين (والمتعلمين) يأتون إلى حالات التعلم المقصود (العملية) ولديهم تنبؤ أو شعور مسبق بمعتقدات أساسية وتجارب (بخصوص ما الذي يعد تعلماً أو تعليماً، على سبيل المثال، أو شعور عاطفي نحو التعليم في المرحلة الجامعية). وقد تكون المنتجات عند المدرسين تلك التي كانت في نيتهم (أن الطلبة يفهمون موضوعاً ما بشكل أفضل، على سبيل المثال)، ومنتجات ثانوية (بأن المدرس لديه فكرة أفضل عن كيفية التعامل مع هذا الموضوع مستقبلاً، أو الشعور بأن العمل قد أنجز على أكمل وجه)، ومنتجات لم يكن يقصدها (حكم المدرس بأن هؤلاء الطلبة أغبياء وكسالى، أو ربما نفور من التعليم في المرحلة الجامعية). ولكن بصرف النظر عن تلك الفروق التي يستعين بها الباحثون لفهم ما تتضمنه عملية التعليم والتعلم ينبغي أن نعرف أنهم إنما يحاولون استجلاء مجموعة ديناميكية وتفاعلية من الاتصالات بحيث يؤثر التفكير ما بعد النشاط في عمل ما قبل النشاط الذي يعقبه ومتغيرات التنبؤ والاستشعار المسبق تؤثر في أنواع المنتجات التي قد يتوقعها المعلم ذلك أنها توجه عمله التخطيطي إلى رتابة قد تقود إلى تلكم الأنواع من المخرجات. وهنا نستذكر تلك التحليلات الخاصة بالارتباطات الموضحة في الفصل الأول التي تذكرنا بأن بعض الارتباطات قد تكون عصية على التغيير. وأما فيما يتعلق بعملية تحسين التعليم، فهذا يعني أن معتقدات المدرسين وعواطفهم وممارساتهم وكذلك معرفتهم الجوهرية بحاجة للانتباه، ليس فقط في المرحلة التفاعلية أثناء النشاط ذلك أن تفكيرهم وعملهم لما قبل النشاط وما بعده هي جزء لا بأس به من التعليم مثل التدريس المباشر وجهاً لوجه. إن هذا الواقع يجعل من العمل التدريسي والتربوي وتطوير المدرسين عملاً لا يخلو من التعقيد يهدف إلى مساعدة أولئك الذين يسعون ليكونوا مدرسين أفضل في سبيل تحقيق مواءمة بين معتقداتهم ومشاعرهم ومعارفهم مع تلك الاهتمامات المتميزة للمراحل الثلاث للتعليم (الجدول رقم 7-1) والحوافز الثلاثة للتعلم المبينة في (الجدول رقم 1 – II).

**الجدول 7-1: الممارسات في المراحل الثلاث للتعليم**

| | ما قبل النشاط | تفاعلي (أثناء النشاط) | ما بعد النشاط |
|---|---|---|---|
| **التدريس** | تصميم المقرر (والموقع الالكتروني)، وتخطيط العرض وورشات العمل، والعمل، الميداني، والاتصال غير الإنترنت وعمل المجموعات... إلخ كتابة الكتيب المقرر (منهج المقرر) أو غيره من المدونات التي توزع على الطلبة. | القيام بالعروض التوضيحية والندوات وعرض وتقديم المعلومات... إلخ (وجهاً لوجه وعبر الإنترنت). قيادة العمل الميداني ... إلخ. تسهيل أنشطة طلابية أخرى، التقديم عبر الإنترنت، مراقبة أداء الطلبة والتصرف طبقاً لذلك. تقديم الاستشارات للطلاب بشكل فردي. | تواجده من أجل استشارات الطلبة ووجهاً لوجه وعبر الإنترنت، ومراجعة المخزون «الدروس في الذاكرة» من أجل الرجوع المستقبلي، وتقويم العمل التدريسي والمهام ومن ثم مراجعة الخطط لنسخة المقرر للعام القادم. |
| **المهام** | وضع تصميم المهمة، كتابة الملخصات الخاصة بالمهمة، واتخاذ الترتيبات اللازمة. | تحديد المهام وشرحها وتوضيحها، وضع مؤشرات التقويم في انتباه الطلبة ومحاولة التأكد بأنهم يفهمونها. | |
| **التقويم** | كتابة خطة التقويم، وكتابة الاختبارات، ووضع المواصفات ومؤشرات التصحيح لجميع بنود التقويم. | تقديم الرأي للطلبة عندما يطلبون ذلك وإن لزم الأمر تحديد المهام على نحو أكثر دقة، مراقبة سير عمل الطالب رسمياً أو خلاف ذلك، والعمل قدر الإمكان لضمان حصول معلومات راجعة تكوينية. | تحضير معلومات راجعة من أجل الطلبة، وإجراء تقويم لما سوف يفعله المعلم والطلبة في الجلسات القادمة، مراجعة وتعديل مخزون المرء من «التقويمات التي في الذاكرة. |

وهنالك تعقيد آخر ذلك أنه على الرغم من الاهتمام المتزايد بما دعاه بوير (Boyer, 1990) علـم التعليم (Kreber, 2001) يـكاد لا يوجد اتفاق في مجتمع البحوث عن ماهية التعليـم. صحيـح أنه توجد ثمـة إشارات تلميحيـة في الطريقة التي اتبعتهـا لدى تعريف التعليـم (أي الفعل المقصود لإنتاج تعلم عند الطلبة) بشكل غير مباشر وذلك بخصوص مـا ينبغي أن ينتج عنه فكانت النتيجـة أن تلك الشواهد البحثية الموجودة من حيث كونها تتعلـق بعلوم أصول التدريس في التعليم العـالي لا تقدم لنا استنتاجات عن التعليم الجيد في الجامعـات. ومـع أن البحـوث الخاصة بالتعليـم في المدارس لا تخلو مـن الضبابية في التعريف، كما هو الحال في كثير من الأحيان إلا أن فيها القوة التي تساعدنا على التفكير الجيـد بخصوص ما نفعله في التعليم العـالي. ولنأخذ مثالاً لذلك. اتبـع بينيت وزملاؤه (Bennett et al, 1984) طريقـة في التعامل مع التعليم تتمثل في أنه إدارة لعمليات المهام داخل غرفة الصف وأكدوا على أنه لكي يحصل تعلم جيد لا بد مما يلي:

1- أن يكون المعلمون قد درسوا جيداً مقاصد التعلم من أجل الحصة التعليمية، ذلك أن مقاصـد التعليـم يجب أن تتطابق علـى نحو ملائم بإنجـازات مختلف الطلبة داخل الصف.

2- يجـب أن توضـع المهام بحيث تكون تعبيراً عن مقاصـد التعلم بالأشكال أو الصيغ التي تشغل الطلبة بالأسلوب المثمر.

3- المهـام -ولعل مقاصـد التعلم أيضاً- يجب أن تقدم بحيـث لا يكون ثمة أي خطأ في التطابـق بين ما يعتقـد الطلبة أنه من الواجب فعله وبين مـا يقصد المعلم أن يقوموا بفعله.

4- يتعـين علـى الطلبة أن يقومـوا بالمهمة. قد يبدو هذا الأمـر واضحاً ولكن قد يعمد الطلبة أحياناً إلى الخروج عن المهمة وانتحال أعمال الغير أو لإيجاد وسائل أخرى «للظهور المخادع بمظهر جيد».

5- أن يجـري تقويم التعلم بغية: (آ) حصول المعلمين على معلومات تنبئهم بما سوف يفعلـون فيما بعد أو ما سـوف يفعلون في العام القـادم، (ب) حصول الطلبة على معلومات راجعة تساعدهم في تحسين تفكيرهم وعملهم بمهام من هذا النوع.

6- يشكّل المعلمون مقاصد للتعلم من أجل الحصة التعليمية القادمة (وكذلك من أجل المـرة القادمة التـي فيها يدرّسون هذا المقرر) بحيث تكـون هذه المقاصد خاضعة لتأثير التسلسل التعليمي الذي استكمل لتوه.

لقـد بينت بحـوث ستيغلر وهايـبرت (Stigler and Hiebert, 1999) التي لخصناها في الفصـل الخامسـ أن تحسين التعليم يتعلق بهندسة النمطيـات وتحسين الانسجام مع الغرض من النصوص التعليمية أكثر مما هو يتعلق بتحسين مجال أساليب التعليم. وهذا ما ينسجم مع المنهجية التي اعتمدتها إحدى المحاولات الأكثر نجاحاً بهدف تحسين تعلم المراهقـين داخل غرفة الصف (وكانت بهذه الحالة في مـادة العلوم)، التي أكدت بصفة خاصـة علـى التناغم المبدئي لتقنيات التعليم واهتماماتـه (Adey and Shayer, 1994, esp. 76). ومـع ذلـك غالباً ما كان ركز الساعون لتحســين التعليم على تحسين التقنيات ولكنهم في الوقت نفسه أهملوا تسلسل التعليم والنمطيات التي تكوّن هذا التسلسل. وعلى هذا النحو لم يعيروا اهتماماً لتصميم بيئات التعلم بالرغم من أن البحوث قد دلت دلالة واضحـة على أن تعلم الأطفال هو نتيجة معقدة لعوامـل عدة تكون فيها جودة بيئة التعلم العامل الأهم (Filer and Pollard, 2000).

تـدل البحوث التي أجريت في المدارسـ أن التعليم يتضمن ما هو أكثر من التدريس أو أن التدريسـ الجيـد يشتمل على ما هو أكثر من مجرد تجميـع عشوائي لأساليب التعليم. كمـا أن أفضل البحوث التي أجريت في مجال التعليـم العالي قد توصلت إلى نتيجة تشير إلى تعقـد مماثل. فالتعليم الجيد في التعليم العـالي عند بيغز (Biggs, 1999a) يتمحور حـول وجود أنشطة للتعليم والتعلم تشجع المنهجيـات «العميقة» للتعلم. أما الأنشطة ذات «المستـوى الأدنى» مثل الاستظهـار والتعريف وفهم الجملة والشـرح والتعداد والتوصيف فهـي أشياء ضرورية لكنها لا تكفـي بحد ذاتها. فالطلبة المتعلمـون بحاجة لأن ينخرطوا

في أنشطة فكرية مثل السرد والمحاولة والشرح، وفي تطبيق الفهم على المشكلات القريبة منهم والمشكلات البعيدة عنهم، وفي إيجاد الصلة بين الصفات المميزة والمبادىء وفي وضع الفرضيات وفي التأمل. والقائمة التي وضعها تشبه إلى حد بعيد قائمة «ألعاب المعرفة» التي وضعها عالم نفس آخر (Ohlsson, 1996) رأى أنها الشيء المحوري لعملية إيجاد الفهم، وهذا هو المقصود بالمنهجيات «العميقة» وصنع المعاني والإقلال من أهمية المقاربات «السطحية» حيث يكون مقصدها الحشو بالمعلومات ومواكبتها. فهذا الرأي يقودنا إلى أمرين آخرين. الأمر الأول له صلة بالدوافع. وحيث إنه ترداد لصدى ما جاء في الفصل الرابع فهو بعيد كل البعد عن تلك الفكرة الساذجة والقائلة بأن تكوين الدوافع هو شيء يشبه مادة الغلوتاميت الحاوية على أحادي الصوديوم تضاف إلى التعليم مثل إضافة «البهارات إلى الطعام»، وهنالك تشبيه أفضل من هذا يقول إنه ينبع من الطريقة ذاتها التي بها يحدث التعليم بل بالطريقة التي بها تأتي النكهة الخاصة بعملية طهي الطعام. فهو موقف يقول:

> إن المدرسين قد لا يهتمون بتكوين الدوافع عند الطلبة بقدر اهتمامهم بالتعليم الأفضل وعندما يعلّمون بطريقة تجعل الطلبة يبنون قاعدة معرفية جيدة ويحققون النجاح في حل المسائل المهمة وبناء إحساس «بالملكية» في تعلمهم فإن تكوين الدافع يأتي حتماً بعد ذلك مثلماً يعقب الليل النهار. (Biggs, 1999a: 61).

وهنالك متوازيات واضحة بين هذه النظرة لتكوين الدوافع عند الطلبة وذاك التقرير عن الدوافع عند المدرسين الذي تناولناه بالنقاش في الفصل الرابع.

أما الأمر الثاني فيقضي بتوجيه الانتباه نحو مناخ التعليم. يقول بيغز إن ذاك المناخ القائم على وضع مخافة الله في نفوس الطلبة -أو النموذج المعروف باسم وضع اللوم على الطلبة- هو مناخ يفضي إلى إنتاج القلق والشك في الآخرين وشعور بالتوتر إزاء الوقت. وهذا مناخ لا يفيد في التعلم، ويعني من جهة أخرى أنه إشارة إلى تعليم ضعيف يميل نحو اللامبالاة. وقد أشار بيغز في كتابه أن المناخ الذي يحدث التعليم الجيد في ظله «يفترض

أن الطلبة يقومون بأفضل ما لديهم من أعمال عندما يعطون الحرية والفسحة لاستخدام مقدرتهم على الحكم» (Biggs, 1999a, 62).

وإذا عدنا إلى موضوع التدريس نقول توجد آلاف مؤلفة من الدراسات عن تقويم الطلبة للتعليم، وجميعها تبين أن التدريس نفسه عبارة عن نشاط متعدد الأبعاد. والإطار رقم 7-1 يعطينا 35 بعداً استنتجها أبرامي وزملاؤه (Abrami et al, 1997: 64 – 358). يؤكد هذا الباحث وزملاؤه أن هذه الأبعاد يمكن توزيعها في أربعة عوامل اثنان منها وهما «المدرس باعتبار دوره في التدريس» و«المدرس باعتباره كشخص» (p. 355) يوضحان معظم التباينات في تقويمات الطلبة لجودة التعليم. وقد يبدو من نافلة القول الإشارة إلى أن فاعلية التعليم قد تعزى إلى مهارة المرء في عمله التدريسي وصفاته الشخصية، لكنني أعتقد جازماً أنه يجدر القول بكل وضوح أن طريقة المرء في تفاعله مع الطلبة –أي صنف الشخص الذي يبدو عليه– له أهميته بقدر ما لديه من كفاءة فنية. وهذا شيء يعيدنا إلى الفصل الحادي عشر.

**الإطار رقم 7-1: خمسة وثلاثون عنصراً للتعليم**

1- المقدرة على تكوين الدافع عند الطلبة لبذل المزيد من الجهود.

2- مقدار التفاعل والمناقشة وجودتها («صفوف دراسية لها نماذجها وتلقى التشجيع وتحقق الإنجاز عن طريق تفاعلاتها»: p. 360).

3- تقويم تعلم الطلبة (ملاءمة الاختبارات والعدالة والثبات في وضع الدرجات).

4- الحضور والتواجد (خارج غرفة الصف).

5- وضوح التدريس (التدريس المتسم بالوضوح والإيجاز وقابلية فهمه ودقته»: p. 358).

6- وضوح أهداف التدريس (معايير الأداء التي أبلغت والمواعيد النهائية للمهام المعطاة للطلبة والاختبارات).

7- الاهتمام بالمعرفة العامة والتحصيل الثقافي.

8- الاهتمام بمخرجات الإدراك المعرفي عالي المستوى («مدى تشجيع المدرس للمخرجات ... مثل مهارات الكتابة والاستدلال والتفكير بالعمل الذهني وحل المسائل ... الخ»: p. 360).

9- الاهتمام بالطلبة (أن يكون المرء مهتماً بالمصاعب التي يواجهها الطلبة ويساعد في التغلب عليها).

10- درجة إثارة الاهتمام بالمقرر.

11- الأداء في تقديم المحاضرات.

12- الحماس للطلبة («الحماس أو الاهتمام بـ، ومحبة الطلبة في كونهم أشخاصاً: p. 359).

13- الحماس للمادة الدراسية.

14- الحماس للتعليم.

15- المعلومات الراجعة (تواترها سواء كانت إيجابية أم سلبية وأثرها في الطلبة).

16- المناخ الودي داخل غرفة الصف.

17- أشياء عامة (شيء «مما تبقى»).

18- المظهر الشخصي للمدرس وصحته، وملبسه (وتتضمن المؤشرات «وضعه الضعيف» و«ملابسه الرثة» و«المظهر اللائق»: p. 362).

19- صفات وخصائص شخصية المدرس وتصرفاته غير المعتادة.

20- احترام المدرس للآخرين.

21- أسلوبه في الإدارة.

22- تقويم إجمالي للمقرر (ما مدى منفعة المقرر لكم واستمتاعكم به؟).

23- تقويم إجمالي للمدرس (ما مدى جودته؟).

24- جودة مراقبة تعلم الطلبة (بما في ذلك انسجام العمل مع الطلبة).

25- جودة الإشراف وإجراءات الانضباط.

26- جودة الصوت عند التقديم.

27- مدى ارتباط مادة التدريس بالموضوع.

28- اختيار المدرس للمواد المخصصة للتعلم (هل هي مواد ملائمة؟).

29- معرفة المدرس لمجال تخصصه.

30- معرفة المدرس للتعليم والطلبة.

31- إنتاجية المدرس في البحوث وسمعته في مجاله.

32- اختيار المدرس لمواد التعلم المساعدة.

33- مهارة المدرس في الإجابة عن الأسئلة (ويتضمن أيضاً تشجيع الطلبة على طرح أسئلتهم).

34- مدى تحمّل المدرس للتنوع («مدى تشجيع المدرس للتسامح وتحقيقه بخصوص تنوع الآراء والأفكار ووجهات النظر»: p. 364).

35- تحضير وتنظيم المادة التعليمية (ما قبل النشاط وليس أثناء النشاط). (Abrami et al, 1977).

والقائمة المدرجة في الصندوق رقم 7-1 تفيد في لفت الانتباه إلى ذاك التعقيد الذي يكتنف العمل التعليمي ولكن لا ينبغي أن تؤخذ على محمل الجد أكثر مما ينبغي وذلك لأن (آ) بعض البنود مفتوحة على تفسيرات متباينة (معانيها غير محددة)، (ب) تعتمد هذه القوائم عادة على تقويمات لمقررات تقليدية في أمريكا الشمالية تتصف بالمحاضرات والاختبارات، و(حـ) الأشياء التي تسر الطلبة قد لا تكون لها صلة وثيقة بتعلمهم.

يحدثنا الباحث موري (Murray, 1997) عن دراسة جيدة امتدت لنحو خمسة أعوام واشتملت طلبة كنديين يدرسون علم النفس في المرحلة الجامعية وقد تناولت بالبحث هذه الفكرة الثالثة: حيث أشارت «مع أننا نعرف الكثير عن رضا الطلبة بالعمل التدريسي إلا أننا لا نعرف إلا القدر اليسير عن الصلات بين السلوكيات التعليمية ومخرجات تعلم الطلبة. وقد استخدم المراقبون جدول سلوك المدرسين المكون من 100 بند فوضعوا نحو 36 سلوكاً تعليمياً تدل على الاستدلال المنخفض عند المدرسين - وهي سلوكيات يمكن التعرف عليها بسهولة ووثوقية، كما تم تحديد 12 عنصراً من هذه السلوكيات المئة، وهي:

> تميل نحو الارتباط مع تقديرات الطلبة للمقرر والمدرس (المعدل r = 0.37) بأكثر مما ترتبط مع مقاييس تعلم الطلبة (المعدل r = 0.26) أو مع مدى تحضير الطلبة (المعدل r = 0.20) ... غير أن العوامل التي قدمت أفضل تنبؤ لإنجاز الطلبة... أظهرت ترابطاً ضعيفاً عموماً ولا أهمية له مع تقديرات الطلبة للمدرس والمقرر. ولم يبين أي من عوامل السلوك التعليمي البالغ عددها 12 أي علاقة ذات أهمية مع جميع المقاييس البالغ عددها 6 المخرجات.

.(Murray, 1997: 184 – 5)

وهنا نجد نقطتين لهما أهميتهما وهما: السلوكيات التعليمية المرتبطة بقوة مع تعلم الطلبة ليست السلوكيات التي تروق لهم أكثر من غيرها، فالسلوكيات التعليمية ليست جميعاً مرتبطة على نحو جيد مع مخرجات تعلم الطلبة. وعن طريق تركيزه على الترابط مع التعلم الجيد للطلبة (بالقياس مع اختبارات داخل غرف الصف) استنتج موري أن الشواهد البحثية تحدد دوماً ثلاث صفات عامة تميز التدريس الجيد (أو التعليم كما يدعوه موري)، وهي: الحماس ومدى التعبير ووضوح الشرح والألفة والوئام إلى جانب التفاعل. ومرة أخرى نؤكد أن التدريس الجيد يتمثل في كونه إنجازاً فنياً وشخصياً في آن معاً، وفي كونه نتائج لصفات معينة مثل الحماس والوئام مضافاً إليهما العرض الواضح للمادة. هذا وقد أشار ماك كيشي (McKeachie, 1997) في معرض تعليقه على خلاصات بحوث مماثلة أن الأشياء التي يثمنها الطلبة عند تصنيفهم لفاعلية

المدرس يمكن أن تنتظم تحت عناوين مستمدة من تلك الأبعاد الخمسة الكبيرة للبحوث الخاصة بالشخصية وهي: الشخصية المنبسطة (حماس المدرس)، والعمل بوحي الضمير والوجدان (التنظيم) والانسجام (الوئام) والانفتاح على التجربة (اتساع التغطية) والاستقرار العاطفي (شخصية المدرس). إذن، هل يقترب هذا القول من فكرة أن فاعلية التعليم لها صلة بمن تكون وليس بما تعرف عن المادة وطريقة تدريسها؟ ليس تماماً، ذلك أنه حتى لو كان الحماس ومدى التعبير تشكلان نحو 13.7 بالمئة من مقدار الاختلاف عن مخرجات تعلم الطلبة التي وضعها موري فهذا لا يعني القول بأن ذلك يشكل ما نسبته 13.7 بالمئة من تعلمهم. طلبة المرحلة الجامعية يكون أداؤهم عادة جيداً ومعظم حماس المدرس يفيد في تفسير ذاك «التفاوت» في الأداء بخصوص ذاك المستوى العالي للإنجاز. فالحماس قد يعزز التعلم لكنه ليس بديلاً للكفاءة في الأبعاد الأخرى للتعليم التي تعد ضرورية للتعلم.

وتأسيساً على ذلك لا يسعني إلا أن أقول إن التعليم الجيد قد يكون مؤلفاً من خمس «فرص»، كما يلي:

1- أن تكون وأن تفعل. وهذا يعني بكل بساطة أن المعلم الجيد يفعل الأشياء التي تؤكد دراسات البحوث من مثل بحوث أبرامي وزملائه (Abrami et al, 1997) وبحوث موري (Murray, 1997) أنها مترافقة مع تعلم الطلبة وتظهر الصفات الإنسانية أو الشخصية التي تجدها جذابة.

2- استخدام النصوص التعليمية الجيدة. وهنا تقدم لنا بحوث ستيغلر وهايبرت (Stigler and Heibert, 1999) شكلاً ثانياً ألا وهو الوسائل التي تجمع معاً الممارسات الفردية في التعليم.

3- التخطيط للتسلسل الملائم للتعلم والتعليم. ولهذا صلة بالتدريس المتناغم والمهام والتقويم عبر المراحل الثلاث المعروفة بمرحلة ما قبل النشاط ومرحلة التفاعل أو أثناء النشاط ومرحلة ما بعد النشاط.

4- تصميم المقرر. وهذا يعني اتخاذ القرارات المناسبة بخصوص تسلسل التعليم بحيث يتاح ظهور أفضل المقاصد العريضة لتعلم الوحدة الدراسية كاملة.

5- بيئة التعلم. تصميم البيئات بحيث تتيح حصول التعلم البسيط والتعلم المعقد على مدى ثلاث أو أربع سنوات للبرنامج وبحيث تشتمل على الطرق التي أشير إليها في الجدول رقم II-1 كافة. وهذا الشيء بصورة رئيسة له صلة بتصميم البرنامج، الذي سنتحدث عنه بمزيد من التفصيل في الفصل العاشر إلى جانب الحديث عن تصميم المقرر.

ومع ذلك من المدهش أن نجد أن إسهامات البحوث محدودة جداً حتى فيما له صلة بالفرصة الأولى أعلاه. وأما بخصوص العوامل الثلاثة التي جرى الحديث عنها مراراً وهي الحماس والوضوح والألفة فقد حددت البحوث بعض الصفات التي يمكن وصفها بأنها مبهمة وطارئة. ومع أنه من السهل جداً أن يعرف المرء كيف يساعد الأشخاص الذين يفتقرون إلى مثل هذه الصفات، فإنه أمر آخر أن يكون المرء على علم بكيفية مساعدة الأشخاص الذين يبدو عملهم التعليمي معتدل الوضوح ليكون أسلوبهم شديد الوضوح حين التعامل مع مادة شديدة التعقيد تعد ذات أهمية بالغة في التعليم العالي. ولعل الطلبة الذين يحصلون على درجات دنيا ويقولون أن التعليم لم يكن واضحاً يجدون صعوبة كبيرة في دروس لم يكونوا قد أعدوا لها الإعداد الكافي. فمثلاً، منذ مدة ليست بعيدة التحقت بدورة في الإحصاء ووجدت التعليم واضحاً بما يكفي برغم أنني أدركت أنني سوف أعاني بعض المصاعب إن لم تكن لدي معلومات مسبقة عن الإحصاء. وهذا ما جعلني أعتقد بأن الوضوح ليس شيئاً يكون لدى المدرس بل هو شيء ينشأ عن الصلات بين ما يعرفه الطلبة ويفعلونه وما يفعله المدرس وما يعتزم فعله. لهذا، إذا كان التدريس في جوهره نشاطاً عملياً ومرناً ضمن شبكات معقدة من الصلات وإذا كان التدريس الجيد، بصرف النظر عن المعرفة المسبقة التي يحتاجها المدرسون والتحضير الذي يقومون به، يجري التعبير عنه بالأفعال وفي أغلب الأحيان بالبداهة (Atkison and Claxton, 2000)، عندئذ ينبغي أن نطرح أسئلة عديدة بخصوص البحوث التربوية في أصول التدريس التي

يقصد بها أن تنتج تعميمات بخصوص الممارسة الجيدة. من أجل ذلك وخلافاً لما قيل في الفصول السابقة يجب أن تدرس تداعيات الممارسة التي سنتحدث عنها لاحقاً على أنها أشياء يجب أن يفكر بها المرء جيداً وليست مجرد علاج يشحن بالقوة دراسات تربوية رخوة مترهلة.

## ممارسات عن علم ومعرفة

في هذه السطور سوف نبحث في مجالين اثنين من مجالات الممارسة، وهما: العرض والتقديم (إلقاء المحاضرات) واستخدامات تقنية المعلومات والاتصالات في التدريس. أما تيسير التعلم فسوف نناقشه في الفصل القادم الذي تنبغي دراسته مع الفصل التاسع الذي يبحث في المعلومات الراجعة. والجدير بالذكر أن ثمة بعض الكتب مثل كتاب نيلسون (Nilson, 1998) وكتاب فراي وزملاؤه (Fry et al, 1999) تخوض بمزيد من التفصيل وتغطي أيضاً أساليب أخرى في التعليم.

### العرض والتقديم (المحاضرات)

> المحاضرة هي ملاذ ضعاف القلوب من المحاضرين والطلبة على السواء. فهي تبقي قنوات الاتصال مغلقة وتجمد تلك الترتيب الهرمي بين المحاضر والطلبة وترفع عن كاهل الطالب مسؤولية الاستجابة... ويبقى الطلبة مشاهدين، وتبقى المحاضرة ذاتها منطقة أمان وراحة... أما إزعاجات الطلبة فتبقى بعيدة.
>
> .(Barnett, 2000:159)

إذا كانت المحاضرات وسيلة تستخدم لجعل الطلبة يؤلفون كتاباً بالتقسيط وبحيث يكون القسط الواحد 1500 كلمة، فكل نقد يوجه لهذا الأسلوب صحيح، من حيث كون المحاضرات باعثة للضجر، في حين تظل الأساليب الأخرى لإيصال المعلومات -وبخاصة الكتب والإنترنت- أكثر ملاءمة وأكثر مرونة وأكثر فاعلية، فتلك الصيغة التي تستغرق ساعة واحدة تشكل تحدياً لكل شيء نعرفه عن تناغم انتباه البشر، وأن الطلبة لن

يذكروا إلا شظايا متفرقة من كل ما يقال. قد يفترض المرء مما تقدم أن المحاضر كفوء وجيد المؤهلات، علماً أن الجميع يعرفون أن المحاضرين الجدد لديهم نزعة لحشو الكثير من المعلومات في عملهم التعليمي وأن بعض المساعدين في التعليم من خريجي الدراسات العليا يصعب فهم ما يقولون وبخاصة حين يعلمون بلغة غير لغتهم الأصلية أو في بعض فروع المعرفة مثل العلوم الطبيعية، كما أنه يكاد يكون من غير المعتاد استخدام الأساليب التي من شأنها أن تسهم في تعلم الطلبة مثل جعل قاعة المحاضرات مكاناً يحصل فيه تفاعل بين الطلبة والمحاضر. (Murray and Renaud, 1995).

فالأسلوب يمكن تحسينه. خذ على سبيل المثال التحدث بوضوح. يصعب على المرء أن يفعل الكثير إذا كانت نبرة كلام المدرس صعبة الاختراق، ولكن قد لا يجد المرء صعوبة حين تكون المشكلة في الإلقاء. والخطباء يمكن أن يستفيدوا من التعلم في إراحة الجسم وفي التنفس من جوف لين فلا يكون النفس مخمداً حين خروجه من أعلى الرئتين ومروراً بحلق ضيق مشدود وعبر فكين قاسيين، والوضعية المنتصبة التي لا تشبه على الإطلاق وقفة القضيب المنتصب في ساحة عرض عسكري لها أهميتها في عمل الرئتين والحجاب الحاجز بسهولة داخل جسم متوازن. وعندما يخرج نفس المرء سهلاً يكون من السهل سماع الصوت داخل قاعة واسعة. ومن جهة أخرى، يحاول الآخرون الذين لا يخرج نفسهم من الجوف اللين أن يصرخوا وأن يخرجوا الحجم المطلوب للصوت بقوة، وهذا ليس مناسباً لتقديم الدروس (فالصراخ مزعج)، ناهيك عن كونه غير مناسب أيضاً للحلق. ولا بد من الإشارة في هذا الصدد إلى طريقة الكسندر Alexander Technique التي يتعلمها الممثلون والمغنون وغيرهم من العاملين في فنون الأداء التي تولي عناية جيدة بالعادات السيئة التي اعتدنا عن طريقها على تحريك أجسامنا. نشأت هذه الطريقة من محاولات عديدة بذلها ف.م. الكسندر لإصلاح مشكلات النطق لديه. وكتاب برينان (Brennan, 1992) يقدم عرضاً مسهباً لهذه الطريقة، في حين نجد كارنغتون وكاري (Carrington and Carey, 1992) يضيفان بعض التفاصيل مع أنه يوجد ما يشبه الإجماع بأن قراءة ودراسة طريقة الكسندر ليست بديلاً لدروس يتلقاها المرء على يد ممارس خبير.

ومما لا شك فيه أن المرء لن يضطر لأن ينطق بكلمات غير مفهومة في تقديمه للمادة إن أحسن التخطيط لها واجتنب حشوها بالمعلومات فهنالك متسع من الوقت للتكلم بوضوح وبصرف النظر عما إذا أجرى تمارين خاصة لصوته أم لا. فسرعة النطق وطبقة الصوت وحجمه يجب أن تتنوع وتتبدل بعناية واقتدار بينما يراقب المتحدث جمهور المستمعين بعناية. وفي هذا دلالة على أن مقدم الدرس يرتجل كلامه ارتجالاً عن النقاط الرئيسة التي تظهر على الشاشة أو التي قد تكون مذكورة في مدونات توزع على الطلبة (وهذه المدونات هي المكان الملائم للكثير من التفاصيل التي تملأ المحاضرات). ففي هذه الحالة لن تكون ثمة حاجة للوقوف وراء منصة أو منبر، وقد يتسع المجال في قاعات عدة لأن يكون المقدم قريباً جداً من الطلبة، وليس بمعنى واحد للقرب بل أكثر قرباً من المحاضرين التقليديين.

والأشخاص القادرون على التحكم بأجسادهم بسهولة يصنفون بدرجات أعلى من أولئك الذين تدل لغة الجسد عندهم على خوف أو خمول في الذهن. وقد جاء في كثير من المؤلفات أن نحو 93 بالمئة من التواصل بين الناس لا يتم عبر الكلام، ومع أنني لست متأكداً من هذا الرقم إلا أنني أقبل به على أنه دلالة على أمر عام. وقد أثبتت البحوث التي عرضنا لها آنفاً أن الطلبة حساسون لحماس المدرس، وهذا الحماس يظهر عن طريق الإشارة والتبدلات في مقامات الصوت وفي التقاء النظرات والوضعية والمظهر إلى جانب الكلمات التي ننطق بها. وهذا يعني أننا إذا أردنا أن ننال تصنيفاً عالياً في العرض والتقديم فيجب علينا أن نتقن العمل بالصوت ووضعية الوقوف أو الجلوس ولغة الجسد عموماً.

واستطراداً للبند 18 من عناصر التعليم الواردة في الصندوق رقم 7-1 ندرج فيما يلي ما قالته الدكتورة كيت Dr Kate الباحثة والمحاضرة في لندن:

> أرتدي الملابس الأنيقة بنطالاً وقميصاً مريحين ... إن معظم العلماء من الذكور، لكن هذا الواقع ليس له أثر في طريقة ملبسي - إن ارتديت شيئاً مثيراً للفتنة، فإنني أعرف أن هذا اللبس برأيهم شيء مبتذل. لا ألجأ إلى الإضافات

> ولكـن ... إذا كان جمهـور الحاضرين من الذكـور والأكاديميين، فإنني أعقد شعـري للوراء وأرتدي اللون الداكـن، أشعر كما لو أنني أبـدو وكأن ما أقدمه من علوم سوف يؤخذ على محمل الجد ... وربما لن تكون المرأة عالماً جيداً إن أظهرت بطنها مكشوفاً.
>
> (The Guardian, 22 January 2001)

وأود الآن أن أضـع هذا التأكيد علـى الطريقة والأسلوب المتعمد إلى جانب ما أكده بالمر Palmer حـين قال «التعليم الجيـد لا يمكن اختزاله بالطريقة والأسلـوب، فالتعليم الجيد ينبـع مـن هوية المدرسـ وأمانتـه» (Palmer, 1998: 10). وهذا يقودنـا إلى الموقف القائل إن التعليـم «السـيء» فنياً يمكن أن يكون جيـداً إن قدم بأمانة وشغف. فهـذا الإصرار بأن التعليم، وعلى وجه الخصوص تقديم المعلومات، هو ممارسة عاطفية تربط التفكير بما يعد تعليماً جيداً بما نعرفه نحن عن دوافع المدرس للتعليم التي تحدثنا عنها في الفصل الرابع. فالناسـ يعلّمون من أجل مكافآت عاطفية، وهـذا ما يبعث النشاط والحيوية في الممارسات التعليمية عند أولئك الذين يشار إليهم بأنهم يعلّمون جيداً، ولكن لهذا جانباً آخر.

> إن الطلـب بأن يغـير الأساتذة أسلوبهـم التعليمي يشبه الطلـب إليهم أن يغيروا شخصيتهم. [إذن] إن اختيار طريقة التعليم تمليه إلى حد ما شخصية المـرء. والناس قد يتبنون طرق بديلة في التعليم إذا كانت تلك الطرق تتناسب بشكل مريح مع أمزجتهم الشخصية.
>
> (Grasha, 1991: 61)

يبـدو لي هذا الكلام متوافقاً مع ما جـاء في البحوث وبخاصة بحوث بروسر وتريغويل (Prosser and Trigwell, 1999) التي ربطت بين الممارسات التعليمية عند المدرسين مع معتقداتهـم الشخصية بخصوص ما يعد تعليماً وتعلماً جيدين، حيث يقدمان لنا توصيفاً لثلاثة آراء رئيسة في التعليم. أولها تلك النظرة المحدودة القائلة إن التعليم هو مجرد نقل المفاهيـم التي حددها المنهاج، أو بعبارة أكـثر طموحاً، هو نقل المعرفة التي لدى المدرس. فهـذه النظـرة متلازمة مع التعليم عن طريـق الإرسال. فهم يـرون المجموعة الثانية من

الأفكار على أنها تصورات بسيطة. فهذه الآراء تتوافق مع بحوث تربوية أكثر مراعاة للآخرين ويبحث عنها المدرسون من أجل مساعدة الطلبة في فهم واستيعاب المفاهيم الواردة في المنهاج أو فهم المعرفة التي ينقلها إليهم المدرسون. وفي المجموعة الثالثة المتضمنة «تصورات كاملة» للتعليم، حيث يقتضي العمل مساعدة الطلبة على تطوير مفاهيمهم وتغيير ما يفهمونه حالياً. وهذا يعني بأنه ليس ثمة فائدة في تعريف المدرس على طرق جديدة إذا كانت هذه الطرق تصطدم بمعتقدات المدرسين عن طبيعة وأغراض التعليم والتعلم. ولكي يخصص المدرس جزءاً من المقرر من أجل التقويم الذاتي للطلبة أو من أجل مشروعات صغيرة أو لكتابة رأي مدعم بالشواهد بأسلوب تعليق ينشر في مجلة New Scienist أو صحيفة The Times أو Nursing Times يتعين عليه أن يعرف أولاً ما هي المكافأة المتوقعة وأن تكون لديه الآراء الخاصة بالتعليم والتعلم التي تشير إلى أن هذه الأعمال التي تصنع المعاني على جانب من الأهمية أو بالتأكيد أكثر أهمية من بعض الأنشطة التي سوف تحل محلها. ولا شك أن هذا يشكل تغييراً أساسياً ذلك أن آراءنا التي تكون في أغلب الأحيان ضمنية عن ما الذي يعد معرفة (أو فهماً) وكيف يتم الحصول عليها (أو ابتكارها) وكيف يتعين على المدرسين أن يدخلوها في أذهان الطلبة (أو مساعدة الطلبة على إنشائها) هي في الأعم الأغلب جزء من هويتنا المهنية والشخصية. وأما القاعدة الأساسية القائلة بأنه لا يمكن تغيير المناهج دون تغيير المدرس (Stenhouse, 1973) فهي تذكرة مهمة جداً بأن تحسين التعليم يتضمن ما هو أكثر كثيراً من مجرد إعطاء المدرسين كتاب تعليمات تربوية. بعد ذلك كله لا بد من الإشارة إلى أن الفصل الرابع تحدث عن مواقف يضطر فيها الأشخاص إلى القيام بأعمال ما كان لهم أن يختاروها حتى لو كانت ثمة دوافع خارجية المنشأ وراء ما يفعلون وتفسيرات واضحة للتفكير الكامن وراء القرارات وخبرة اتباعها التي أفرزت قبولها. ففي هذه الطرق يمكن تغيير المعتقدات أحياناً عن طريق جعل الأفراد يغيرون ممارساتهم وتقديم المسوغ المقنع. والفكرة هنا هي أنه بما أن التعليم الجيد له صلة أيضاً بالطريقة والأسلوب فإن المدرس لكي يصبح مدرساً أفضل إلى حد ما فلهذا صلة بالعمل نفسه.

وبرغم ذلك، يمكن تحسين طريقة العرض والتقديم عبر اتباع قواعد وإرشادات كتلك المدرجة في الصندوق رقم 7-2. ويجب أن تفهم هذه القواعد في إطار توافق في الرأي بأن اهتمام الأشخاص يتضاءل بشكل حاد بعد 10 أو 12 أو 15 أو 18 دقيقة (باختلاف الجهات). وهذا يعني أن مزيجاً من الأنشطة تستخدم لإعادة الانتباه وإذ ذاك يمكن تخطيط العروض على مقاطع مدة المقطع الواحد منها 10 أو 12 أو 15 أو 18 دقيقة.

**الصندوق رقم 7-2: نصائح بخصوص العرض والتقديم**

**ليس التقديم إعطاء معلومات بقدر ما هو لتقديم:**

- إطار مفاهيمي لموضوع معين.
- دلالة على كيفية وضع المجالات المهمة للمعلومات في ذاك الإطار.
- دلالة على مكامن القوة في ذلك الإطار ومشكلاتها.
- نظرة مسبقة لمضامين الإطار.
- نموذج للطرق التي بها يطور الأفراد فهمهم في علم من العلوم واختبار ما فهموه وتطبيقه.

**تتضمن الأسئلة الخاصة بالتخطيط ما يلي:**

- لماذا يعد هذا الموضوع أو هذه المهارة ... الخ هاماً؟
- كيف يمكن الربط بين هذه المادة بأشياء ذات أهمية وبخاصة أشياء حية من «عالم الواقع»؟
- كيف يمكن الربط بين هذه المادة بما سبقها/ بما سيأتي بعدها؟
- ما هي المفاهيم أو الأفكار التي قد تفيد في هذا الموضوع؟
- ما الذي يوضح هذه المفاهيم أو الإجراءات، الخ؟
- ما هي مكامن القوة والاستخدامات وحدود ونقاط الضعف لتلك المفاهيم أو المهارات ... إلخ؟

**أثناء التقديم**

- قدم نظرة تمهيدية للحجة التي ستعرضها (وهذا لا يعني التلميح للمجالات التي سوف تتطرق لها).

- استعن بأساليب التعلم النشط والفاعل.
- خصص وقتاً لاستخدام «طرق التقويم داخل غرفة الصف» (Angela and Cross, 1993). وعلى سبيل المثال:

(آ) قدم جدولاً أو شكلاً لإنجاز غير مكتمل لكي يكمل الطلبة فراغاته، (ب) كلف الطلبة بواجب كتابة نص مدته دقيقة واحدة (يجب أن يكتب الطلبة خلاصة لا تزيد عن 50 كلمة لما استمعوا إليه في التقديم).

- ضع أسئلة يتحدث الطلبة بشأنها مع الجالسين إلى جوارهم.
- أتح لهم جلسات لمدة دقيقتين للتوقف والتنفس والاستراحة.
- خصص وقتاً للطلبة لمراجعة ملاحظاتهم التي كتبوها (أو ربما لمراجعة ملاحظات بعضهم بعضاً).

**أسلوب التقديم**

- لا تكن على عجلة من أمرك أو تحاول تغطية معلومات أكثر مما يلزم.
- ركز على «الصورة الكبرى».
- كرر ما تقوله مع تغيير بالكلمات.
- استعن بالأمثلة والاستعارة والتشبيه المجازي.
- أوجد صلات مع «واقع الحياة» إن أمكن.
- عندما تستخدم العرض الضوئي للشفافيات افترض أن الطلبة يستطيعون القراءة. فالتقديم المستند إلى شفافيات العرض الضوئي يمكن أن يكون مضجراً مثل التقديم والعرض من محاضر لا يفعل شيئاً سوى أن يقرأ مذكرات. أذكر أن أسوأ محاضرة حاضرتها كانت شبيهة بمونولوج يعتمد على نحو 20 شريحة ضوئية ونحو 350 نقطة. والعرض باستخدام Power point بلغة صينية قد يبدو أسوأ من ذلك كثيراً، لكنني غير متأكد من ذلك لأنني لم أفهم منه شيئاً.
- حدد عدد النقاط على كل شفافية — فالدليل الذي التزم به عادة هو استخدام ست شرائح ضوئية كل واحدة منها تتضمن ست نقاط. أما المدونات التي توزع على الطلبة فقد تتضمن التفاصيل إنما الشرائح تعرض الأفكار.

**قبل انتهاء التقديم**

- لخص واربط. مثلاً، اطرح السؤال: ما مدى مساهمة هذا الجزء بالكل؟ اذكر بعض مضامينه، ماذا يقدم لك هذا الجزء بخصوص طبيعة الموضوع؟ ما الصلة بين هذا الموضوع وما سوف يليه؟
- استخدم طرق التقويم داخل غرفة الصف.

**بعد انتهاء التقديم**

- هنالك بعض الشواهد الدالة على أنه إن أعطيت الطلبة اختباراً قصيراً بعد العرض والتقديم مباشرة فإنهم يتذكرون من الوقائع والمفاهيم بعد ثمانية أسابيع سيكون ضعف ما يتذكرون فيما لو لم يتقدموا لمثل هذا الاختبار.
- ضع ملاحظات لنفسك بخصوص ما يمكن أن تفعله خلاف ما فعلت اليوم في المرة القادمة.

## تقنية المعلومات والاتصالات والتعليم الجيد

هل للتعليم المباشر وجهاً لوجه مستقبل أمام ما يبدو أمامنا من طرق تعتمد تقنية المعلومات والاتصالات لتقديم التعليم عند الطلب وبتكلفة ضئيلة ولأعداد كبرى من الجماهير في أي مكان بالعالم؟ فالمحاضرات التقليدية أخذت تستبدل بمذكرات على الإنترنت أو سلسلة متصلة من الوسائط المتعددة الممتازة التي تجمع في ثناياها المذكرات والشروح الصورية والصوت وأشكال تخطيطية تتيح الربط بما يسمح للطلبة الحصول على الأفكار بمزيد من التعمق. أما عمل المجموعات والندوات فيمكن أن يحل محلها تنوع واسع من إستراتيجيات التواصل: فالرسائل يمكن أن توضع على لوحة الإعلانات، و«الدردشة» والمؤتمرات عن طريق الإنترنت، وربما عن طريق الأقمار الصناعية والمحادثات الجماعة المدعمة بالالكترونيات المتزامنة، وبرمجيات المناقشات التي تتيح للأفراد تقديم مساهماتهم في الأوقات المناسبة لهم (دون تزامن) في المناقشات التي قد تستمر لأسابيع عديدة، وكذلك المحادثة عبر الإنترنت التي بمقدورها أن تدعم التعلم بما هو أفضل من الأحاديث أثناء الندوات سيما وأنها يمكن أن تحفظ وتطبع وتستخدم كمصدر للتأمل

والتفكير (Lea, 2001). ويمكن للبرمجيات أن تقوم مقام إدارة المقررات بما في ذلك تقويم التعليم عبر الإنترنت، وقد تقدم الاختبارات الصفية عبر الإنترنت وبمقدور الطلبة أن يقدموا واجباتهم المنزلية الكترونياً. كما أن البرامج المتخصصة ذات التسلسل الخاص بالمهارة والتمرين التي تصمم خصيصاً لبناء فهم الطلبة الجيد لمضمون المقرر يمكن لها أن تدعم التعليم في مجالات واضحة مثل تعلم اللغة أو علوم التشريح. وكذلك الأمر بات من السهل على الطلبة أن ينجزوا واجباتهم المنزلية المتضمنة إجراء بعض التحقيقات بفضل توافر قواعد المعلومات الخاصة بالكتب والمراجع والمواقع الالكترونية عموماً بالرغم من أن بعض المهام التي يكلف بها الطلبة بطريقة غير مناسبة قد تدعوهم للانتحال أو اللجوء إلى خدمات لكتابة المقالة على الإنترنت.

يبدو أن الوسائط الإلكترونية تستطيع أن تفعل ما يفعله التعليم المباشر وجهاً لوجه بل وبتكلفة زهيدة وبمرونة أكثر، حتى بما لدينا حالياً من تقنيات محدودة (حيث إن هذا الكتاب قد وضع في وقت كانت فيه الاتصالات بالحزمة العريضة مجرد رؤية وليست واقعاً وعندما كانت تقنية بلوتوث bluetooth التي تتيح الاتصال اللاسلكي بين الأجهزة «الذكية» قد بدأت بالظهور في الأسواق). غير أن البروفسور مايكل فيتال Michael Vitale عميد كلية الدراسات العليا في الإدارة باستراليا، ليس واثقاً كل الثقة، إذ يقول: «ليس ثمة شك بأن التقنية تستخدم حالياً وسوف تستخدم مستقبلاً وعلى نحو متزايد لتعزيز التعلم لكنها لن تحل محل التعلم وجهاً لوجه» (Vitale, 2001: 9). وقال أيضاً توجد مشكلات تثير الغيظ بخصوص مدى الانسجام وإمكانية الدخول والراحة وهي مشكلات تبدد لمعان التعلم القائم على تقنية المعلومات والاتصالات، وأضاف إلى ذلك قوله إن الاقتصادات المنشودة مخادعة، حيث إن «تقنية التطوير قد تكون أكثر تكلفة بنحو عشرة أضعاف من تطوير شيء يمكن أن يستخدمه المدرس في عمله». وقد خلص إلى القول «لكنها ليست محفزة ولا جذابة مثل التفاعل مع الآخرين فالإنسان بطبعه اجتماعي يحب فعل الأشياء ضمن الجماعة».

هـذه الملاحظة الأخـيرة بحاجة لشيء مـن التفصيل سيما وأن تكلفـة وضع التواصل الالكـتروني محل التواصل الحقيقي قد تكون أكبر كثيراً مما يقول فيتال Vitale حيث قد توجد أيضاً تكلفة على حساب التعليم ذلك أن المدرس سيكون أقل قدرة على إضفاء المرونة وتعديـل عمله التعليمي حين يلاحظ عيون الطلبة ولغـة أجسادهم. يقول إيزنر (Eisner, 1985) وهـو الخبير في التعليم المدرسي، إن التعليم يجب أن يكون شبيهاً بعزف موسيقى الجـاز، بما يتضمنه مـن ردود أفعال بوقتها الحقيقي لموسيقـى ديناميكية غرفة الصف. فالتعليـم بحكم الضـرورة كالسوائل المائعـة وحيث إنه كذلك فهو خـارج عن المواصفات المحـددة مسبقـاً. لكن هذا لا يعني أنـه مساو لحفلة جاز تخلو من الشـكل الرسمي. فقد عزفـت أوركسترا ديـوك ولنغتون عشـرات القطع الموسيقية التي كانـت تتضمن مجالات عديـدة للارتجـال. وفي هذا الصدد نشير إلى كتـاب (Gage, 1978) الذي يتضمن شيئاً من هذا القبيل سيما في عنوان «الأساس العلمي لفن التعليم (The Scientific Basic of the Art of Teaching). فالخوف إذن يكمن في أن يفقد التعليم عبر الإنترنت شيئاً هاماً عندما يفقد خاصية الارتجال والتفاعل.

وقـد توجد أيضاً تكلفة أخرى قد يصعـب اكتشافها، وبخاصة حين تقدم برامج كاملة لنيـل الشهـادات عبر الإنترنت. أتذكـر ما قلناه في الفصل الثـاني؟ إن القسم الأكبر من التعلـم يحدث في مجتمعات الممارسة وأن الصـلات المباشرة وجهاً لوجه أكثر تعقيداً من الصـلات عـبر الإنترنت وأنها أكـثر براعة وديناميكيـة، وأقل تمسكاً بحـدود كونها عبر الإنترنت. يقول براون ودوغيد (Brown and Duguid, 2000) وهما من أنصار استخدام التقنيـة الجديدة في التعلـم، إن بعض الأشياء تضيع حين تحـل «المجتمعات» الافتراضية محـل المجتمعات الحقيقية، مـع إشارتهما إلى أن طلبة الجامعـات الافتراضية يفتقدون التعلـم «الذي لم يخطط لـه» أو التعلم غير المتوقع والذي يأتي مـن اجتماع بعض الأفراد الأذكيـاء معاً لأغراض متماثلة كثيراً. (لقد وضعت عبارة لم يخطط له ضمن قوسين لأن مصممي التعلم الأذكياء يضعون الفرص المتاحة في بيئات معينة بحيث يحتمل أن تحصل أنـواع معينـة من التعلم). أما الأشياء التي قد تضيع فهـي على وجه الدقة تلك «المهارات

الشخصيــة» والصفات المعقدة التي يجدها المربـون وأرباب العمل على السواء ذات قيمة وأهميــة كبيرتين. وهذا يعني بعبارة أخرى، بأننا حـين نقارن بين شهادة حصل صاحبها عليهــا من جامعة افتراضية مع شهادة صادرة عن جامعــة تعتمد التدريس المباشر وجهاً لوجــه فقد نلاحظ عدم التكافؤ في المؤهــلات المتشابهة. وهناك مؤشرات لهذا الاستنتاج في دراســات واسعة النطــاق أجراها آســتن (Astin, 1997) على طلبــة الولايات المتحدة تبــين فيهــا أن الطلبة غير المتفرغــين للدراسة الذيــن ينتقلون إلى جامعــات داخل المدن يحصلــون على خــبرات تعليمية أقل غنى من تلــك التي يحصل عليهــا الطلبة المتفرغون للدراسة في كليات صغيرة للفنون الحرة. وهنالك فروق ملحوظة في مخرجات التعلم بين هاتين الفئتين من الطلبة. ومن الممكن الاستطراد بهذا القول ليعني أنه مهما كان التكافؤ الرسمــي بين هذين الفريقين لنيل الشهــادة وعندما يمثلان طريقتين مختلفتين كثيراً في التعليــم والتعلم فإنهما يقــودان إلى فروق ملحوظة في مخرجــات التعلم حتى لو كان ثمة تكافؤ من حيث تلكم المخرجات التي تعترف بها الشهادة. فالشهادة لا تعترف بالمخرجات المتباينــة، وهــذا يعني أن تلك المخرجات قد لا تكون لها علــى الصعيد العملي أهمية أكبر كثيراً مما يمكن تقديره آنياً وتضمنه الشهادة.

إذن كيف تبدو هذه الممارسات القائمة على علم ومعرفة في تقنية المعلومات والاتصالات في مواجهة تلكم الأقوال والتحذيرات؟ يبدو أن ثمة توافقاً في الرأي بأن التقنية هي مكمل حيوي للتعليم التقليدي، حيث يتضمن ذلك ما يلي:

1- يجــب أن يكون للمقــررات صفحة على الإنترنــت تتضمن دليــلاً للمقرر (المنهاج الدراسي)، وملفــات لشرائح ضوئية، ومذكرات لمحاضــرات، ومدونات توزع على الطلبــة وغير ذلــك من المواد والملاحظــات والجداول التي ليس لهــا حقوق تأليف ونشر.

2- من المتوقع أن يقوم الطلبة باستخدام الوسائط الإلكترونية لتحديد مواقع المعلومات ومعالجتها.

3- والطلبة مدعوون أيضاً للتواصل الكترونياً مع بعضهم بعضاً ومع المدرس.

4- ولهم أيضاً أن يقدموا واجباتهم المنزلية والمهام التي يكلفون بها إلكترونياً ويحصلوا الكترونياً أيضاً على المعلومات الراجعة.

ولكن ربما لا يوجد أي حماس لاستخدام التقنية الجديدة من أجل المقررات التي تعرف تحت اسم «بطة بكين». (تتضمن وصفة طهي «بطة بكين» أن يقوم المرء بالتمادي في انضاج البطة لكي تطهى وتظل هشة. وقد قيل لي حين كنت في هونغ كونغ أن الدروس كثيرة الحشو بالمعلومات تشبه بطة بكين). فمن السهل استخدام الوسائل الجديدة لحشو الطلبة بالمعلومات والتخلص من ذاك العمل المكلف لتقديم التدريس وجهاً لوجه. لكن القيام بذلك الكترونياً ليس أفضل من المحاضرات التقليدية ذات الأسلوب الإملائي التي تعرضت للكثير من النقد. فالطريقة الجيدة لاستخدام تقنية المعلومات والاتصالات تتمثل في جعل طريقة التعليم التقليدية وجهاً لوجه أكثر مراعاة للآخرين وذلك بوسائل مثل تلك الوسائل الأربع المذكورة أعلاه، إنما دون التخلي عن وسائط التعلم الأخرى، مثل حضور صفوف حقيقية. غير أن الطريقة المفضلة لمنهجية التعلم الالكتروني تكمن في فعل هذه الأشياء ثم استخدام التقنيات لدعم الحوار عبر توصيل الطلبة بالمجتمعات الافتراضية للمناقشة. هنالك من يقول إن هذه الطريقة تحقق نجاحاً أفضل مع طلبة الدراسات العليا وبخاصة أولئك الذين يعملون في مهن لها صلة ببرنامج دراستهم، ذلك أنها تتضمن مناقشات أكثر مما هو وارد في كتب المقرر وحدها.

غير أن التطبيق التعليمي القائم على العلم والمعرفة لتقنية المعلومات والاتصالات قد يبدو أقل شبهاً بالتعليم وأكثر شبهاً بالتيسير البارع للتعلم الجيد والنشط عبر التفاعل مع الآخرين (أنظر Paulloff and Pratt, 2000 لمزيد من المعلومات عن الصيغة الأمريكية الشمالية لهذه الفكرة، وانظر أيضاً Salmon, 2000 من أجل الصيغة البريطانية). ولعل وضع خلاصة لهذا الرأي يكون طريقة ملائمة للانتقال من التدريس الذي هو الفكرة الرئيسة لهذا الفصل إلى المهام التي تشكل الفكرة الرئيسة للفصل القادم. كما أنها

توسع معنى «التدريس» ليشمل ذاك الموقف الاستدلالي Constructivist المقبول على نطاق واسع بأن التعلم لا يقتصر على أخذ المعلومات من علماء ثقاة بل يتضمن أيضاً إنشاء المعنى من هذه المعلومات الجديدة على خلفية من نصوص وروتين مشترك اجتماعياً (Wertsch, 1998). ولكن للتعليم أيضاً دور يلعبه في مساعدة المتعلم في الحصول على المعلومات الجديدة كما أن له علاقة كبرى في مساعدتهم على صنع الصلات الجديدة مع وداخل شبكاتهم العنكبوتية للفهم. وهذا ما يضع «التيسير الالكتروني» و«تقديم جلسات الكترونية» في صميم العمل التعليمي الجيد، ولم يكن سالمون (Salmon, 2000) الباحث الوحيد الذي أشار إلى أن هذا العمل يجعل التعليم الجيد مسألة التيسير الجيد -أي الحث والتلخيص والتشجيع وإعادة التوجيه وإبقاء المناقشات ضمن مسارها وأن يكون الخبير الثقة للملاذ الأخير- قد يكون شيئاً مخادعاً للميسيرين وجهاً لوجه ذوي الخبرة وتحدياً حقيقياً للآخرين الذين لديهم توق لنقل المعلومات الغزيرة عبر الإنترنت. وبالطبع لا تزال توجد حاجة لخبرة المدرسين، ربما بخصوص مرحلة ما قبل القراءة أو من أجل إعطاء إيجازات مختصرة لنقاط معينة أثناء الأحاديث عبر الإنترنت. وإذا كان الطلبة يدرسون برامج مهنية تخصصية فقد تكون هذه الحاجة أقل مما يفترض بها أن تكون في بعض الأحيان، وأما خبرة المدرس فقد تتبلور عن طريق الأسئلة التي يطرحها وجودة الخلاصات التي يقدمها والمهام التي يكلف الطلبة بها.

غير أن الممارسة التربوية الجيدة تقضي بجعل الطلبة يحصلون على المعلومات سواء من مذكرات يضعها المدرس أو من المطالعات أو من بحوث موجهة عن موضوعات وعناوين يحددها المعلم ومن ثم العمل عليها وبها. ففي دراسات الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية قد يكون هذا «العمل على المعلومات» مزيجاً من المناقشات (التحليل والنقد والتقويم والتقدير أو وضع دراسة تركيبية بين تفكير جديد وقديم) والتطبيق (أي العمل على مشكلات وتخطيط المهام ورفع التوصيات والقيام باستفسارات). فهذه الأنشطة مضافاً لها «ألعاب معرفية» أخرى يمكن تنظيمها بسهولة ودعمها بتسهيل ماهر عبر

الإنترنت (عن طريق المدرس أو طلبة آخرين في مجموعة التعلم)، وهنالك من يقول إن هذا هو المكان الذي فيه تظهر التقنية بأفضل صورها، داعمة لأنشطة تعلم عالية المستوى بطريقة يصعب فعلها في بيئة الزمن الحقيقي للبرامج الزمنية للتعليم.

من جهة ثانية، يفضل المدرسون عموماً، وحيثما أمكنهم ذلك، أن يجمعوا الطلبة معاً عند بداية كل وحدة دراسية على الإنترنت ليعقدوا ندوات منتظمة وجهاً لوجه طوال مرحلة دراسة هذه الوحدة. أما التواصل الالكتروني فيمكن أن يكون متزامناً أو غير متزامن. فالتواصل المتزامن يكون عندما يتوقع لقاء المدرس والطلبة معاً على الإنترنت في زمن واحد. فمثلاً قد ينشيء المدرس «غرفة دردشة» -أو حيزاً للمناقشة الإلكترونية- ويطلب إلى الطلبة كافة أن يشاركوا في كل جلسة دردشة، وربما يصر على أن يقدم كل طالب مساهمته في الحديث. وقد يكون لبعضهم ساعات دوام محددة على الإنترنت عندما يعرف الطلبة أنهم سيحظون بالاهتمام. وقد يصر آخرون على قيام الطلبة «بالإخبار عن دخولهم عند كل ساعة دوام، وذلك ليقدموا الدليل على حضورهم المستمر للمقرر. ففي هذا التواصل المتزامن قد يوجد إحساس بوجود فعالية معينة، وقد يوجد أيضاً إحساس، كما في الندوات المباشرة وجهاً لوجه، بوجود شيء من التدافع الذي يمكن سماعه في فعالية كثيرة الازدحام تتحرك فيها الأشياء سريعاً.

لكن التواصل اللامتزامن يعد أكثر شيوعاً، وتتضمن فوائده ما يلي:

1- يمكن أن يشارك عدد أكبر من الأفراد. ومع أنه يوجد توافق على هذه الفكرة إلا أن ثمة تبايناً في الآراء عن حجم المجموعات المشاركة في التواصل اللامتزامن. لكنني لم أر أحداً يقترح أكثر من 20 مشاركاً، غير أن الحجم الأفضل هو نصف هذا العدد.

2- يشارك الأشخاص حسبما يكون ملائماً لهم. (وهنالك نصيحة للمدرسين بأن يحددوا المستوى الأدنى لمشاركة كل طالب - «قدم رسالتين على الأقل كل أسبوع» مثلاً. وأولئك الذين لا تأتي منهم أي رسالة يتم الاتصال بهم هاتفياً لمعرفة سبب ذلك).

3- لا يوجد صخب المشاركات الذي قد يلاحظ عند التواصل المتزامن والذي قد يؤدي إلى فوضى الانقطاعات في التعليقات الموجزة.

4- الجميع سواسية على الإنترنت والأشخاص الأقل ميلاً للمشاركة قد يشعرون عندما يشاركون على الإنترنت براحة أكبر من مشاركتهم في الندوات مباشرة وجهاً لوجه. فالتواصل اللامتزامن يعني أنهم لا يتدافعون بصخب للحصول على زمن على الإنترنت كما هو الحال في التواصل المتزامن.

5- يوجد وقت كاف للتفكير. فالرسائل التي يبعث بها الآخرون تكون موضع تفكير دقيق وكذلك يتاح الوقت لوضع هذه الرسائل. والتشجيع يتوجه للتفكير وليس للكلام بصوت مرتفع. يقول سالمون (Salmon, 2000) عندما يشاهد شخص أو اثنان يهيمنان على المؤتمر يبتعد الآخرون. لذلك ينبغي أن يعرف الميسرون بأن هذا الأمر قد يحدث وأن يشجعوا الجميع على المشاركة ولكن بهيمنة أدنى من ذلك.

6- يقول لافام (Lapham, 1999: 19): «تحدث الطلبة عن تحسن في التواصل وعن مزيد من الحوار مع المدرس ومع المشاركين الآخرين في الوحدة الدراسية، وهذا ما أشير إليه أيضاً في مواضع أخرى».

غير أن التعلم عن طريق الإنترنت قد يكون أكثر استهلاكاً لوقت المدرس –والطلبة أيضاً– من التعلم المباشر وجهاً لوجه، وأعتقد أن سبب ذلك يعود بالدرجة الأولى إلى أن المقرر الذي يصمم لهذا الغرض يوضع بشكل أفضل تربوياً وبحيث يكون أكثر جاذبية من كثير من المقررات التي تقدم تقليدياً. فالمدرسون يلتزمون بتصميم مناقشات جيدة وأنشطة تطبيقية ممتازة، ويستجيبون للكثير جداً من الاستفسارات الفردية ويتواصلون مع الصف الدراسي بمجموعه ويقدمون النصح للمشكلات الفنية التي لا بد من حدوثها وبناء مجتمع عامل. ولكن ليس التصميم البراق للموقع الإلكتروني هو الذي يستغرق الوقت –فالأبسط أفضل عادة سيما وأن المؤثرات الخاصة تبطيء عمل كل شيء وقد تخرب الآلات الأقدم– بل ذاك الالتزام بالعمل مع الطلبة أفراداً وليس جماعة. فمثلاً، هنالك حاجة لمساعدة الطلبة في الاطمئنان إلى فكرة العمل ضمن مجموعة ذات أجل

محــدود في الاستفســار وفي تبــادل الآراء وفي التعاون، مع مراعاة وجهــات نظر الآخرين ومشاعرهــم والتفكير معاً وربمــا العمل معاً ضمن مجموعات صغــيرة العدد. وهذا يعني في جــزء منه إفساح المجال للأشخاص ليعرّفوا بأنفسهــم وليبدؤوا بتأسيس هوية معينة. ويمكــن أن يتــم فعل ذلك بسهولة ويســر إذا ابتدأ الطلبة في المقــرر بصفحاتهم الخاصة علــى الإنترنت التي أحدثت مؤخراً ومن ثم يضمون إليها حلقات وصل أخرى لكي يتعرف الآخــرون على مزيــد من التفاصيل إذا رغبــوا بذلك بعد أن يكونوا قــد عرّفوا بأنفسهم. والجــزء الآخر يتعلق بوضع قواعد، قد تكون مزيجاً مــن أشياء لا يمكن التفاوض بشأنها (مثــل الحدود الدنيا للمتطلبــات واللياقة واحترام الخصوصية) وتلــك التي يتفق عليها الصــف الدراسي بأجمعه. وهنالك جزء آخر منه يتعلق بمهــارة المدرس في كونه ميسرًا، وذلــك يشبه مهارته في العمل التعليمي المباشر وجهاً لوجه (Brockbank and McGrill, 1998). وعلى الرغم من أوجه الشبه العديدة بين التيسير في التعليم وجهاً لوجه والتعليم عبر الإنترنت يوجد ما لا يقل عن أربعة فروق مهمة، هــي:

1- يجب أن يعرف المدرس جيداً البرمجيات المستخدمة وأن يعرف ماذا يفعل عندما يحدث خلل لا بد منه في البرمجيات أو في المعدات. وبسبب الصعوبات التي يعانيها بعض الاختصاصيين في التطوير التعليمي في الاستخدام الصحيح لأجهزة العرض الضوئي، فمن المؤكد أن هذه المعرفة ليست بالمتطلب البسيط.

2- مــن المحتمــل أن يستنفد العمل علــى الإنترنت المزيد من وقــت المدرس ما لم يقم هــو/ أو هــي بتنظيم الطلبة في مجموعات صغيرة منــذ البداية وبذلك ييسر عمل المجموعات وليس عمل الأفراد.

3- إن متطلبــات التسيير عبر الإنترنت كثيرة سيما وأن الرسائل الالكترونية لا تنتشر مع جميع المعلومات من خارج الكتاب المتاحة عادة في بيئات التعليم وجهاً لوجه.

4- يتعــين علــى المدرسين أن يجعلــوا طريقة مــا في التعلم تنجــح عندما لا تكون هــذه الطريقة معروفة جيداً لــدى الكثيرين من الطلبة – وهــي طريقة نشطة والكترونية في آن معاً.

ومـع ذلك، ثمة فكرة جديرة بالانتباه وهي على الرغـم من أن أحداً لا ينكر أن التعليم عبر الإنترنت يتطلب المهارة التقنية إلا أن الصفات الشخصية للمدرس لها أهميتها أيضاً. يـرى بالوف وبـرات (Palloff and Pratt, 1999 – 20) أن «مفاتيـح إنشاء مجتمع التعلم والتيسـير الناجح عبر الإنترنت بسيطة جداً. وهي كما يلي: الأمانة والنزاهة، والاستجابة والارتباط والاحترام والانفتاح والتفويض». ومثلما تبين من التعليم الفاعل وجهاً لوجه بأنه مزيج من الأساليب والطرق ومن هو المدرس، فهو كذلك يحدد هوية الشخصية الإلكترونية للمدرس بأنها العامل الأهم في نجاح التعليم الإلكتروني وإنه لمن سخرية القول بأن ما يعده بعضهـم تقنية تجرد المرء من شخصيتـه الإنسانية قد تحتاج فعلاً للمدرس الإنسان الذي يستخدمها لتكون أكثر تقمصاً للشخصية وأكثر مراعاة للآخرين.

## نصائح مفيدة

لدى شبكـة دعم التعليم والتعلـم (www.ltsn.ac.uk) في المملكـة المتحدة نحو 24 مركـزاً غايتها دعم المدرسين في تطبيق الممارسات الجيدة في تعليم موادهم ومجالات تخصصهم. وتوجـد أيضاً هيئات تخصصية وجمعيات خاصـة بالمواد التعليمية. غير أن البلـدان الأخرى تختلـف عن ذلك علماً أن لديها أيضـاً منظمات قادرة على تقديم الرأي والمشورة بخصوص التعليـم الجيد عموماً وتعليم فروع المعرفة والاختصاصات. وإني أقـترح الاتصال بهـا واستخدام البحث في الإنترنت للتعـرف على مصادر أخرى تقـدم المشـورة الجيدة بخصوص ما يعـد تعليماً فاعلاً للمواد علـى اختلافها. وأقترح أيضاً وضع هكـذا رأي إلى جانب خلاصات البحوث وعلى وجه الخصوص تلك القائلة إن المدرس الفاعل يكون عادة واضحاً ومتحمساً ويتفاعل مع طلبته وعندئذ يضع قائمة معطيات بسيطة لتقويم التعليم يمكن أن تطبقها في عملك التعليمي. وإنني أنصح بفعل ذلـك لهدف رئيسـ يتمثل في التعرف على «مـا تفعله جيداً وتقديـره». ربما يخطر لك أن تطلـب إلى أحد أصدقائك أن يشاهـدك وأنت تدرّس بحيث يكون لديه هذه القائمة بمجموعـة من الأسئلة التقويمية، وربما تريد أن تستعـين بها في التفكير بالتعليم الذي أنجزتـه أو لعلك تملك الجرأة لتطلب إلى طلبتك أن يستخدموها. وبعد أن تقيّم نقاط

القـوة لديـك، ربما تحتاج لأن تنتقـي شيئاً تفعله بجـودة أدنى وتعمـل لتحسينه ليكون متوافقاً مع الأشياء التي تفعلها على أفضل وجه.

وفي التقـويم عند نهاية المقرر أطلب إلى الطلبة تسميـة ثلاثة أشياء نجح إنجازها أو أعجبتهم وتقديم اقتراحات لا تزيد عن ثلاثة لجعل المقرر بصورة أفضل للعام المقبل. وأنا شخصيـاً أجعل ذلك مهمة يقوم بها الطلبة داخل الصف وأغادر الغرفة حين يبدأ الطلبة عملهم بها. وأطلب أيضاً معلومات راجعة من المجموعة سيما وأنني وجدت أن المجموعات تعمل بمثابة مصفاة للأفكار الفظة بعيدة الصلة. ومن اللائق أن ترحب بالأخبار الجيدة بـأن بعضـ ما تفعله جيـد ودون ملاحظاتك عن كيفيـة تطبيق بعضـ المقترحات لإجراء تغييرات للسنة القادمة.

والتعليم عبر الإنترنت كما تحدثنا عنه آنفاً يحمل الكثير مما يمكن تقديمه للمدرسين الذيـن لا يختلفون عني كمـا كنت منذ بضع سنوات، والذين يعملـون في جامعات تقليدية ويشـق عليهم أن يقومـوا بعمل ميداني أو يستشـيروا أحداً أو يلتحقوا بنـدوات في أماكن أخـرى وفي الوقت نفسـه هم ملتزمون بدروس منتظمة في المرحلـة الجامعية الأولى. وهو قد لا يخفض عدد الساعات لكنه يتيح بكل تأكيد جدولة مرنة للعمل. كما أن زيادة مقدار التعليـم عـبر الإنترنت يعني أن ثمة مزيجـاً جيداً من تجميع المعلومـات والمناقشة ومهام التطبيق في المقرر، وتحويل ذاك العمل التربوي الجيد إلى صيغة إلكترونية بسيطة ومتينة، وتعلـم المرء كيف يكون حساسـاً في عمله التيسيري على الإنترنـت. وربما يضع المدرسون خطـة لعامين يدرسـون فيها هذه المطالب الثلاثـة، وقد يحاول رؤسـاء الأقسام الملهمون أن يطلبـوا إلى مجموعة مـن المدرسين تشكيل حلقة تعليمية تهدف إلى قيامهم معاً بوضع ملف الكتروني لعدد من المقررات في آن معاً. وفي هذا السياق يقدم لنا سالمون (Salmon, 2000, 106) أداة بسيطـة سهلة الاستعمال تساعد المدرس في الحكم على مدى استعداده للعمل عبر الإنترنت.

ومـا يجدر ذكره في هذا المقام أيضاً أن مطـوري التعليم خير من يتعاون مع المدرسين الذيـن يرغبون بتحويل المقرر بكامله أو جزء منـه إلى الصيغة الالكترونية. وهذا العمل،

ناهيك عن كونه مساعداً في التعامل مع التقنية، يشكل فرصة جيدة لإشراك الزملاء الذين يحملون أفكاراً جدية بخصوص التعلم فضلاً عن كونه فرصة سانحة ليكون المرء ميسراً جيداً في التعليم عبر الإنترنت.

## للمطالعة

يعجبني كتاب (Grasha, 1996) الذي يركز من الناحية العملية على أساليب التعليم، وكذلك كتاب (Ramsden, 1992) الذي يشكل إطاراً عاماً للتعليم في الجامعات. والواقع، يوجد حالياً كتب لا حصر لها عن التعليم الإلكتروني، نذكر منها كتاب (Palloff and Pratt, 1999) وكتاب (Salmon, 2000) برغم كونهما لا يساعدان كثيراً بذاك العمل المضني بما يتعلق باختيار البرمجيات أو استخدامها أو حتى بشتمها أو بتعلم كيفية تحملها، كما أنهما لا يتطرقان إلى ذاك التداخل بين ما تستطيع التقنية تقديمه والأولويات التعليمية الخاصة بكل علم من العلوم أو فرع من فروع المعرفة.



# الفصل الثامن

## المهام الخاصة بالتعلم

### الموقف

يميــز ويزنر (Wisner, 1995) بين المهام التي يحددها المدرس للطلبة والأنشطة التي يقــوم بها المتعلم. وبرغم ما لهذا التمييز من أهميــة في بعض التحليلات إلا أنني أرى أنه يزيد كثيراً في تعقيد الأمور. لذلك فإنني سوف أتحدث فقط عن المهام. فالمهام سواء قام المدرس بتصحيحها أم لا هي المحــرك الرئيس لتعلم الطلبة. وليس بالضرورة أن تكون للمهــام دوماً تلــك الآثار التي يريدها المدرس، ذلك أن الطلبة يفهمونهــا في ضوء تاريخ تعلمهم وبإدراكهم الخاص لبيئة التعلم، وهي فكرة يوضحها جيداً الشكل رقم 10-1.

ومن هذا المنطلق يعني كون المرء مدرساً جيداً أن يكون مبتكراً جيداً في تصميم المهام وأن يكون مسهلاً حساساً لجعل الطلبة ينهمكون بها وينجزونها. وسوف نبحث بمزيد من التفصيل بهذه النظرة في الفصل العاشر المخصص لبحث تصميم المقرر.

### النقاط الرئيسة

1- المهــام -أي ما نطلــب إلى الطلبة أن يفعلوه- التي نحددها في صميم تعلم الطلبة. فإذا أردنا تعلماً معقداً يتعين علينا أن نصمم المهام وفقاً لذلك.

2- المهــام الجيــدة تتيح للطلبة فرص التعلم النشط وتمنح الممارســة وتشجع إعمال الذهن وذلك عن طريق تشجيع الطلبة على التفكير في انتقال التعلم.

3- يوجد تأكيد على أن تتضمن هذه المهام شيئاً من عمل الجماعة.

4- إن كون المدرس ماهراً يقتضي أن يكون ميسراً بارعاً.

## البحث

في كتابهما الصادر عام 1995 يدعو الباحثان بار وتاغ (Barr and Tagg, 1995) إلى الانتقال من الاهتمام بالتعليم إلى تحسين التعلم، وهي فكرة وضعاها أمام القارئ الأمريكي بعد أن وجدا مدى تأثيرها في أماكن أخرى، وهذا يعني أن المدرسين يعملون على استثارة التعليم وتحفيزه. وهذا ما يتفق مع ما يدعو إليه بارنيت الذي يتساءل عن دور الجامعات في عصر «التعقيد الفائق»، حيث كتب يقول:

> إن العمل التربوي من أجل التعقيد الفائق ... لا يمكن ان يكون مجرد مسألة نقل للمعرفة أو اكتساب مهارات ذلك. إن هذه التعاريف تفوح منها روائح اليقين ... فالتعليم من أجل عالم يتصف بالتعقيد الفائق ينبغي أن يكون توليداً لانفصال في الذهن وفي الكيان عند الطالب – في فهم الذات وفي الأفعال ... وهذا يدعو إلى عمل تربوي يكون فيه لدى الطالب الفسحة التربوية الكافية لتطوير رأيه الخاص.
>
> (Barnette, 2000: 160)

تشكل هذه الفكرة تحدياً للمعتقدات التقليدية المعروفة بخصوص ما الذي يعد تعليماً. وكما أشرنا في الفصل السابع قام بروس وتريغويل (Prosser and Trigwell, 1999) بمراجعة سلسلة من الدراسات ووجدا تباينات في ما يعده المدرسون تعليماً (وتعلماً) وأكدا أن هذه التباينات تؤثر في ممارساتهم التعليمية. فالمدرسون الذين يرون أن واجبهم يتمثل في نقل المعلومات قد لا يرون أهمية لمهام معقدة ومبتكرة وجيدة الهيكلية ومستهلكة للوقت، في حين يرى الآخرون المنفتحون على فكرة أن الطلبة يتعلمون عن طريق صنع المعاني (التي بدورها تلقى الدعم من المهام التي أحسن انتقادها) سوف يتلقون أكبر الفائدة من الرأي المتعلق بوضع المهام. ومن ثم فإن هذا الفصل الذي يبحث في المهام المخصصة للتعلم المعقد لن يفيد المدرسين الذين يرون المهام شيئاً يقصد به التأكد من أن الطلبة يقومون حقاً بتعلم (الاستظهار) المعلومات التي تغطيها المحاضرات.

وقـد أدرك باحثون عدة في التعليم المدرسـي، وعلى وجه الخصوص دويل (Doyle, 1983) وبينيـت وزمـلاؤه (Bennett et al, 1984) أن المهـام التـي يضعهـا المدرسون تهيمـن علـى التعلم. صحيـح أن التدريسـ ذاته وبيئـة التعليم لهمـا أهميتهما التي لا تنكر، وأن التعلم عن غير قصد يحدث، لكن التعليم الجيد وفوق كل شيء آخر له صلة بإشـراك الطلبة وجعلهـم ينخرطون في تنفيذ المهام الجيدة. وهذا يعني أن المهام التي لا ينشغـل بها الطلبة لن تفضي إلى الكثير من التعلم سواءاً كان جيداً أم خلاف ذلك، لكـن التعلـم الجيد حقاً سوف يحـدث عن طريق المهام ذات الجـودة العالية. وفي هذا السيـاق عرض دويل لفكرة تبادل الدرجـات/ الأداء ليصف ذاك التجاذب القائم بين هـدف المدرس الرامي إلى تشجيع الفهم وبين ما يفضله الطلبة لمهام واضحة تتيح لهم أن يحصلـوا علـى درجات جيدة بالمواظبة على استخـدام الخوارزميات التي تعلموها. فالطلبة عادة يعترضون على الغموض في المهام ويحاولون جعل المدرسين يحولون مهام الفهـم إلى مهـام خوارزمية ينجم عنها النجاح إن بذلـوا الجهد الكثير. فإذا كان هذا الأمـر ينطبق على التعليـم العالي (واعتقد أنه ينطبق وبخاصـة حيث الطلبة «يجلبون معهـم إلى الجامعة تلك التوقعات الاستهلاكية التي تكونت لديهم من أجل كل مؤسسة تجارية أخرى - حيث يركزون على الراحة، والجودة والخدمة والتكلفة» (Levine and Cureton, 1998, 14)، عندئذ فهو شيء يحمل في طياته نذيراً بأن الطلبة قد يعترضون علـى المهام التي فيها شيء من الغموض والنهايـة المفتوحة وغير الروتينية. ومع ذلك إن كنا نريد الفهم والتعلم المعقد فيجب أن يكون هذان الأمران الهدف من المهام التي ينبغي على الطلبة أن ينشغلوا بها. فمثلا، المقرر الذي يهدف إلى تشجيع الفهم يجب أن يتضمن مهـام تدعو إلى التحليل والتقويم والتطبيق ... الخ. وعلاوة على ذلك يجب أن تكون ذات جدوى وأن تتوافق مع المتعلم، ولكن لا نقصد بذلك أن تكون سهلة أو مباشرة.

مـن المفيـد في هـذا السيـاق أن نعرض لفكـرة «منطقـة التطوير الأقـرب Zone of Proximal Development»، وهي مصطلح يستخدم في توصيف المهام التي يمكن القيام بها بمساعدة من الآخرين. وهذه المساعدة يمكن تقديمها بالطريقة التي بها جعلت المهام

(تحليل المهام المعقدة إلى خطوات وتقديم ما يساعد في معرفة الحلول) و جعل الطلبة يعملون في مجموعات (فالمبدأ المعتمد في هذا الإطار يقضي بأن الطلبة معاً يستطيعون أن يفعلوا ما لا يستطيع الواحد منهم إنجازه بمفرده). وسوف نتحدث في الفقرات الآتية عن كيفية مساعدة الطلبة في العمل وفق فكرة «منطقة التطوير الأقرب» عن طريق العمل مع الآخرين، لذلك قد يفيد في هذا الشأن أن نقول شيئاً بخصوص مساعدتهم عن طريق وضع هيكلية للمهام تراعي الآخرين. فقد درس لوريلارد وزملاؤه (Laurillard et al, 2000) حالة أطفال يتعلمون عن طريق استخدامهم للقرص المدمج CD-ROM وكانوا دوماً «يبحثون فلا يجدون دليلاً على انشغال الطلبة فيما يتعلمون، ويجدون تركيزاً متواصلاً على الجوانب التشغيلية للمهمة التي يدرسونها بدلاً من التركيز على المضمون وعلى المعنى» (p. 6). وقد اقترحوا بأن هذه البرمجيات لا تتيح فرصاً لجودة التفكير المقصود تحفيزه، وهذا تفسير توصلوا إليه عبر تصميم CD-ROM سهل الاستعمال ويتضمن «مزايا نأمل أن تكون فرصاً تتيح أنشطة التعلم المقصودة» (p. 11). وكما يتضح من القائمة أدناه، كانت هذه المزايا بمثابة إسناد وتوجيه ودعم للطلبة بحيث يركزون على التفكير الهادف في المادة. وتأتي هذه الفرص أو تلك السقالات مما يلي:

- بيان واضح بخصوص الهدف العام - بهدف دعم توليد خطة ذات صلة بالمهام.
- مواصلة التذكير بالهدف - بهدف دعم المحافظة على الالتزام بخطة التعلم.
- فهرس للأهداف الفرعية - لتقديم خيارات من الأنشطة ذات الصلة بالمهمة.
- موارد وسائط متعددة - بمثابة عروض تقديمية للمادة.
- أنشطة تفاعلية - لتقديم المعلومات الراجعة عن الأعمال وتحفيز الأعمال المكررة بغية تحسين الأداء.
- دفتر مذكرات - لتمكين الطلبة من توضيح وتفصيل تصوراتهم.
- الجواب النموذجي - بمثابة معلومات راجعة بخصوص تصوراتهم ولتحفيز التفكير بتصوراتهم والتأمل فيها (Laurillard et al, 2000: 11).

ومــع أن الدراسة التي أعدهــا لوريلارد وزملاؤه تختص بالتعلم عــبر الإنترنت إلا أن الاستنتــاج الــذي توصلوا إليه بأنــه إذا أريد توسيع الآفاق الفكريــة للطلبة عبر مهام من نوع «منطقة التطوير الأقرب، فيجب تقديم الإسناد والفرص المناسبة، كما يمكن تعميمه ليشمــل التعليم المباشــر وجهاً لوجه. وهذا يقودنــا إلى الرأي القائــل بالتقدم المتصاعد للتعلــم حيث يمر الطلبة ببرنامــج يتضمن التأكيد على المدرس ويحــذف الإسناد ويجعل الفرصــ المتاحــة أقل ظهوراً أكثر من تلك الفكرة المقابلة التي غالباً ما ترتبط بتصنيفات بلــوم (Bloom, 1956) القائلــة بأنــه يجب على الطلبــة أن ينتقلوا من المهــام والمفاهيم البسيطــة إلى الصعبة. ولكن هنالك مشكلات حادة عملية ومعرفية في آن معاً بخصوص فكرة التقدم المتصاعد وهي مشكلات متجذرة بفكرة أن المفاهيم والمهارات والفهم يمكن ترتيبهــا في تصنيفات عامة (أنظــر Hoyles, 1990 للمزيد من الإيضاح)، لذلك فسوف أعمد إلى معالجة التقدم المتصاعد على أنه سحب الإسناد وإزالته.

ولا بد من القول أيضاً إنني أفترض أن الطلبة غير ملزمين بأساليب معينة للتعلم مثل أسلوب «التابع dependent» أو «المتقارب convergent» الذي يجعلهم غير منفتحين على مهــام تدعو إلى منهجيات متباينة مثل التعاون أو الاختــلاف أو الاستقلال. وبعد الاتفاق علــى ذلــك لا بــد لي من القول إن للطلبــة أساليبهــم المفضلة في التعلم، لكــن وكما يقول غراشــا «ليست هذه المنهجيات صارمة تفتقد المرونة، بل يمكن تغييرها وتعديلها اعتماداً على الإجراءات المستخدمة داخل غرفة الصف». (Grasha, 1996: 171). ويتضمن هذا الــكلام احتمال أن يكــون من شأن مجموعات المهــام أن تشكل عادة عنــد الطلبة تقضي باستخدام أساليب تختلف عن تلك التي كانوا يعتمدون عليها سابقاً.

وهنــا تبرز أسئلــة عديدة عن ماهية المهــام التي يمكن التكليف بهــا وكيف يمكننا أن نعــرف أنها ذات نــوع جيد، سيما وأنه حين يفكــر المرء بأنواع المهام فالمــدى أمامه واسع جــداً وســع الخيــال. يتضمن الإطار رقــم 8-1 بعض هــذه الأنواع، غير أنــه لدى كل من كووان (Cowan, 1998) ونيلسون (Nilson, 1998)، وفراي وزملائه (Fry et al, 1999) وسالمــون (Salmon, 2000) أفــكاراً جيدة يمكن أن تضاف لها. أمــا الجواب عن السؤال

الخاص بنوعية وجودة المهمة فيأتينا من التقرير الخاص عن ما يتضمنه التعلم. فقد ذكرنا في الفصل الثاني أن القسم الأكبر من التعلم يكون غير مقصود وينشأ عن المشاركة مع الآخرين، وهذا يوجه الانتباه إلى التصميم الخاص بالتعلم الذي هو موضوع الفصل العاشر. ولكن ماذا عن التعلم المقصود؟ لقد ميزت في الفصل الثاني بين ما هو معرفة افتراضية أو تصريحية، ومعارف إجرائية أو عملية. أما أولسون (Ohlsson, 1996) الذي لخص استنتاجات علماء النفس بخصوص التعلم فيرى أن المعرفة العملية (التي دعوتها «المعارف الإجرائية») تتكون من مهارات. وهو يصف اكتساب المهارات بأنه تطوير وتعديل للأحكام الخاصة بالفعل وعموماً في ضوء المعلومات الراجعة، التي هي أيضاً موضوع الفصل القادم. فالممارسة مهمة جداً سيما وأنها لا بد أن تولّد الكثير من المعلومات الراجعة، وأيضاً لأن الممارسة تجعل الأداء أسرع أو أيسر وأكثر تلقائية. ومن هنا نستنتج أن المدرسين يجب أن يضعوا مهام للممارسة تكون حسنة التنسيق والانسجام على مدى تصميم البرنامج كله وبحيث يدخل عمل الممارسة في الوحدات الدراسية الأخرى أيضاً. إضافة لذلك، يقول كلاكستون (Claxton, 1998) إن التعلم المعقد قد يكون تعلماً بطيئاً، أو هو شيء لا يمكن إنجازه في دروس «سريعة الأداء». والمقصود بهذا القول إن المهام التي يقصد بها تشجيع وتعزيز الإنجازات المعقدة قد ينبغي لها أن تتوزع على مدى برنامج يمتد تدريسه لثلاث أو أربع سنوات. ومن هنا لا يسعني إلا أن استنتج أنه من الصعب على أي فرد من الأفراد أن يتقن فن وضع المهام التي تهدف إلى تطوير المهارات المعقدة، ذلك أنها، خلافاً للمهارات البسيطة المحددة تنبع من التسلسل المؤكد لمهام أحسن تصورها ورتبت ذهنياً وفق ترتيب تصاعدي.

غير أن تحليل أولسون لتطوير الفهم (المعرفة الافتراضية أو التصريحية) له علاقة مباشرة بوضع المهام على مستوى المقرر. فهو يقول إن ذلك مدفوع بعمليات التعلم المميز التي تتألف من سبع «مهام معرفية» أو ألعاب هي:

- التوصيف
- الشرح (للأحداث أو الحالات)
- التنبؤ
- المناقشة
- النقد (تقويم)
- التحليل المنطقي (للمفاهيم)
- التعريف

وهـذا يقودنا إلى تعريف مؤقت «لدراسة التعلم من الدرجة الأعلى بأنها دراسة كيفية تعلـم الأشخاص أداء المهام المعرفية» (Ohlsson, 1996: 52) وإنني أقترح أن التعليم من أجـل الفهم يعني إشغال المتعلـم بمهام تجعله يقدم التعريف والتحليل المنطقي والنقد ... الـخ. وقد تكون بعض هذه المهام المعرفيـة أكثر ملاءمة من غيرها في بعض المواد ولبعض الأغراض في بعض الأحيان، غير أن مدرسي المقرر قد يجدون شيئاً من الأهمية في تدقيق المهـام التي يخططون لها مقابل هذه المجموعة والألعاب المعرفية لكي يقنعوا أنفسهم بأن التغطيـة هـي في آن معاً واسعة وملائمة للمادة وعلى مصممي البرامج أن يقنعوا أنفسهم بكل تأكيد بأن هذه المهام السبع جميعاً موجودة دوماً وأن ثمة أسباباً معقولة لغياب بعضها أو لعدم التساوي فيها.

**الإطار رقم 8-1: بعض مهام التعلم**

1- مجموعات تعلم العمل: وهي مجموعات صغيرة من الطلبة يعملون معاً على التصدي لمشكلات تهمهم. ويبدو أن هنالك خروجاً عن القياس إذا وضعت هذه المجموعات لتعلم العمل في قائمة المهام، لكن بعض المدرسين، وبخاصة على مستوى الدراسات العليا يطلبون إلى الطلبة تشكيل هذه المجموعات لمعالجة الأمور الناشئة عن مهمة أخرى، مثل مشروع بحثي صغير. والجدير بالذكر أن هذا المتطلب يدخل التفاعل الاجتماعي في هذا العمل فيفتح فرصاً للتعلم لم تكن لتتاح لو أن الطلبة وضعوها بشكل عفوي.

2- تحليل دراسات لحالات معينة. وهذه ممارسة قائمة ولها أهميتها في دراسة الأعمال وشائعة أيضاً في موضوعات مهنية أخرى وموضوعات شبه مهنية.

3- فهارس الكتب ذات الحواشي. نحن نريد للطلبة في كثير من الأحيان أن يجروا بحثاً عن موضوع معين ولكنهم غير مضطرين لكتابة تقرير جديد. عوضاً عن ذلك، اطلب إليهم أن يقدموا فهرساً للكتب متضمناً عشرة عناوين، وموضحين أيضاً أسباب اختيارهم لكل مرجع فيها. ما أهميته؟ وما الصلة بينه وبين العناوين التسعة الأخرى؟

4- يكتبون عن أشياء تعجبهم. وهي البديل لتكليف الطلبة كتابة تعليقات نقدية ربما تكون غير ذات فائدة. فالطلبة هنا يحددون الأشياء التي تعجبهم وما فيها من نقاط قوة وأفكار ذات قيمة عالية ونقاط ينبغي اعتمادها قبل اقتراح وسائل عملية قد يكون فيها التقرير الهدف أو الممارسة أكثر قوة.

5- دراسة لحالة أو كتابة مسألة. عوضاً عن إعطاء الطلبة دراسات لحالات معينة أو مشكلات يعالجونها، يتعين على بعض الطلبة أن يقدموا هذه الدراسات، وطلبة آخرون يعملون عليها. فالطلبة الذين قدموا هذه الدراسات يعطون معلومات راجعة للطلبة الذين يعملون على حلها أو دراستها، بينما هم بدورهم يحددون مدى جودة المشكلات أو الحالات، ويفضل أن يكون ذلك على نحو تقويمي.

6- مهام ملء الفراغات. وهي تفيد بصفة خاصة في التأكد من فهم كتاب ما أو شرح معين أو دراسة معينة..الخ. فالطلبة هنا يتمون خلاصة تحتوي فراغات، أو جدولاً بحاجة لبعض المعلومات لإكماله.

7- المفهوم أو رسم خارطة ذهنية (Buzan, 1995). وهذه مهمة ممتازة جداً في كونها مهمة لمجموعة من الطلبة وبخاصة قرب انتهاء المقرر، حيث تكون بمثابة مهمة مراجعة عامة وتنظيم وتفكير. وأفضل طريقة تكمن في أن تبدأ هذه المهمة بالأفكار أو النقاط التي دونت على بعض القصاصات الورقية اللاصقة (فكرة واحدة لكل قصاصة) ثم السير قدماً نحو وضع خارطة للتفكير على صفحتي ورق قياس A1 ملصقتين معاً. ثم تعرض هذه الملصقات على الجميع ليتعلموا منها.

8- كتابة المعايير: إن كتابة معايير خاصة يمكن استخدامها لوضع الدرجات نشاط له قوته وقسوته في آن معاً. فهذا النشاط لا يقتضي من الطلبة أن يحددوا ما هو المهم فحسب، بل يجعلهم أيضاً يفكرون باجتهاد عن ما الذي يميز الانجاز الممتاز عن الجيد أو المقبول أو المتواضع أو الضعيف. ويصبح نشاطاً أكثر صعوبة حين يمنع استخدام أسلوب المقارنة بين اثنين: مثل «أكثر» أو «أوضح» أو «أضعف» أو «أقل» ... إلخ.

9- ضع تصميماً لعملية تحقيق في ... وهنا يتعين على الطلبة أن يشرحوا لماذا يعد التصميم الذي وضعوه مناسباً للغرض المحدد (ويفضل للبدائل التي يمكن تخيلها). تستخدم هذه الطريقة على نطاق واسع في العديد من موضوعات تتعلق بـ «الإنتاج» حيث يكلف الطلبة بتصميم منتج يهدف إلى صنع شيء ما...

10- أنشطة خاصة بالتثبت من صحة الأشياء. إرو قصة أو صف حالة ما. واسأل كيف حصلت أو اطلب إلى الجميع أن يتوقعوا النتائج. ثم أخبر الطلبة عن الأسباب الحقيقية أو النتائج الحقيقية. تتمثل القيم الرئيسة لهذا النشاط في جعل الطلبة يفكرون بالحالة أو الموقف بدقة أكثر، مدركين في الوقت عينه أن ما حصل هو عادة أحد احتمالات حصول هذا الأمر.

11- ممارسات تثير مشاعر عاطفية. ليست هذه المهمة نوعاً من صنف المهام بقدر ما هي دعوة لمهام توجه الانتباه نحو النوعية العاطفية للمسائل قيد المعالجة. وهي تذكرة للطلبة بأن الإدراك المعرفي والعاطفة توأمان. ففي الموضوعات المهنية والموضوعات التي تقترب من المهنية توجه هذه المهمة الانتباه إلى جميع أصناف الأنشطة التي لها صلة بنوعية العلاقات البينية للأشخاص وفي العلوم الإنسانية والاجتماعية وتذكر الطلبة بأن التقمص يعني فهم العواطف والمشاعر، وليس فقط الوقائع الموضوعية للمادة.

12- تحديد الأخطار التي تهدد السلامة. مثال خاص ومهم جداً للمهام أن تكلف الطلبة القيام بتحليل لحالة معقدة من وجهة نظر معينة.

13- حلقات بحث فردية –زوجية– هرمية. توضع مشكلة ما أو تحدد وضعية ما. ويكتب الطلبة بشكل فردي أربع أو خمس نقاط (أو ربما أربع أو خمس نقاط إيجابية، ومثلها من النقاط السلبية). ثم يتوزعوا أزواجاً لمناقشة ما كتبوه ويتفقوا على أفضل ثلاث نقاط مثلاً. ثم تنضم هذه الأزواج في مجموعات كل واحدة منها تتألف من أربعة أو ستة أفراد، وهذه المجموعات تتحدث عن النقاط الرئيسة أمام المجموعات المشاركة في حلقة البحث جميعاً. وأنا شخصياً أحدد إيقاعاً سريعاً لهذا النشاط. أخصص ثلاث دقائق للعمل الفردي، وخمس دقائق للعمل الزوجي وأربع أو خمس دقائق لعمل المجموعة الأكبر وخمس دقائق أيضاً للجلسة العامة بكامل الأعضاء. وفي معظم الأحيان أجعل هذا العمل بطريقة كتابة تلك النقاط على قصاصات ورقية لاصقة يمكن ترتيبها بعدئذ على الجدار بحيث يراها الجميع ويتحدثون عنها.

14- تماريـن المتراكمـة على المكتب. يواجه الطلبة عادة مقداراً لا بأس به من مشكلات حقيقية يجب معالجتها ضمن مدة زمنية محدودة وقد يكون ضرورياً لهم عادة أن يضعوا هذه الأوراق أو الرسائل وفق ترتيب الأولويات، فيعطون المشكلات الصغرى قليلاً من الاهتمام ويركزون أكثر على ما يعدونه مشكلات كبرى. وهذه صيغة جيدة للدراسة والفحص.

15- تقاريـر مخبرية. وهي مهمة روتينيـة جيدة جداً. حاول بين الآونة والأخـرى أن تراجع مقتضيات مختلف الأجزاء:

(آ) كلف الطلبة أن يولوا اهتماماً خاصاً لذاك الجزء في تقريرهم الآتي، و(ب) ضع الدرجات و/أو أعط معلومات راجعة بخصوص ذاك الجزء وحده.

16- أسئلة مطابقة. توضع في أحد الحقول أنصاف عبارات معينة يحمل كل منها رقماً خاصاً. وتوضع في الحقـل الثاني الأنصـاف المتممة لتلك العبـارة دون ترتيب وترقم بالحـروف الأبجدية. وتتمثل المهمة في المطابقة بين الأنصاف التي تحمل أرقاماً والأنصاف التي تحمل حروفاً.

17- التأمل المعرفي. هنالك العديد من المهام التي تحفز التأمل ابتداءاً من الاستدلالات البسيطة وحتى التأمل أو عبر المجلات أو أعمال التقويم والتقدير. لكن الشيء المميز بخصوص التأمل المعرفي هو أن هـذه المهام توجه الانتبـاه إلى ما هو أبعد من التفكير من مقدمة الذهن ونحو أسئلة أقل وضوحاً لها صلة بما يعرفه المرء أو يقدر على فعله، وكيفية استخدام ذلك بصورة فاعلة، وكيف يتعلم المرء وكيف يقوم بالتحسينات، وهذا يقتضي شيئاً من العمل على نظريات الذات والمعتقدات ويمكن تشجيعه.

18- مؤتمـرات صحفيـة وهمية، وتقتضي مـن الطلبة أن يضعـوا موقفاً دقيقاً ومن ثـم يضعون أسئلة معاديـة لهذا الموقف. ومن الضروري أن يكون كل مـن الأشخاص الذين يسألون الأسئلة والذين قد يكافأون على إتقانهم لدورهم وكذلك «الصحفيون» قد أعدوا إعداداً جيداً لهذه المهمة.

19- المشكلات الأخلاقية. ويشبه إلى حد ما دراسة الحالات إلّا أنها مصممة بحيث تجعل الطلبة يعالجـون أمـوراً أخلاقيـة وهـم يحاولـون أن يقرروا مـا الأفعـال أو الإستراتيجيات الواجب التزامها.

20- أسئلـة الخيـارات المتعددة. هنا يتعين على الطلبة أن يكتبـوا نحو عشرة أسئلة مثلاً ذات خيارات متعددة. ويجيب عنها طلبة آخرون ويصنفونها. أما الأسئلة التي تعد الأكثر نجاحاً فيأخذها المدرس ويضيفها إلى بنك المعلومات الخاص بالمقرر، ثم توضع على الإنترنت لتتاح إلى جميع الطلبة وتكون بمثابة وسيلة مراجعة للتعلم. (ومن الضروري وضع الرقابة على دخول بنك المعلومات الإلكتروني. فإذا أتيح هذا الدخول بوقت مبكر جداً قد يكون مستحيلاً وضع أسئلة جديدة).

21- مشاهدة العمل (على الفيديو). أحاول عادة أن أمنع التعليقات الناقدة حيث إن الطلبة لم يصلوا بعد إلى درجة إتقان فن العثور على الثغرات في أي شيء. أسألهم أولاً أن يتعرفوا على النواحي الجيدة في الأداء، وأن يقترحوا تفسيرات لمزايا يرونها أقل مرضاة لهم ومن ثم أطلب إليهم أن يفكروا بطرق عملية لفعل الأشياء بشكل مختلف في الموقف نفسه كما هو. أما النقد الذي يفضي إلى تقويم شامل فيأتي في المرحلة الأخيرة.

22- التصنيف. يعطى الطلبة، أو هم يضعون، قوائم للمضامين وللأسباب والنتائج ولأي شاهد قد يكذّب موقفاً معيناً، الخ. ثم يتعين عليهم أن يحددوا سببين أو ثلاثة أسباب تكون الأكثر أهمية ونتائجها ...إلخ. وأنا غالباً أكلف الطلبة بهكذا موضوع لأجل حلقة بحث، وعندئذ تبدأ حلقة البحث بمناقشات يجريها الطلبة فيما بينهم بجماعات صغيرة العدد لكي يتفقوا على أولويات مشتركة. وبعد ذلك تأتي هرمية الأولويات (أنظر أيضاً الصندوق رقم 8-2، البند 2).

23- اختزال المعلومات المعقدة، عن طريق تحديد الأفكار الرئيسة وعرضها جميعاً على ملصق إعلاني.

24- أنشطة تلخيص وكتابة خلاصات الموضوعات.

25- لعب الأدوار، وهذا ما يمكن تسميته أيضاً «المحاكاة». يتخذ الطلبة أدواراً مختلفة وأصلية. وقد يعطيهم المدرس إيجازات أو قد يطلب إليهم إجراء البحث وتطوير أدوارهم استناداً إلى أقصر توصيف ممكن. فالموقف الأصلي الصحيح كما في المحاكمة الصورية يمكن محاكاتها داخل غرفة الصف حيث يتخذ الطلبة أدوارهم. أما أولئك الذين ليس لهم أدوار ولا يشاركون في هذه المحاكاة فيتخذون دور جمهور الحضور، يسألون أسئلتهم للاعبي الأدوار ويعطونهم معلومات راجعة.

26- شرائح للممارسة: تعلم كيف يقومون بإجراء معين (ويبينون ذلك عملياً أو في داخل غرف الصف).

27- تجارب التفكير. لكي تشجع الطلبة على التفكير والاعتياد عليه أطلب إليهم أن يعملوا فكرهم كثيراً عن بعض المسائل مثل: «كيف يمكن قياس سرعة الصوت؟» أو «ما الذي يدحض رأي لامارك عن الوراثة؟» أو «كيف يمكنك أن تقدر حجم الأوكسجين في الغلاف الجوي؟».

28- التقويمات الفردية المحددة بالزمن (اختبارات). إن اختبار الطلبة والكتاب مفتوح أفضل طريقة لجعل الطلبة ينظمون ويدمجون فهمهم وتحديد الدرجات للمهام المعقدة وفرزها على نحو سريع نسبياً وكذلك الحصول على درجات يجب أن تكون بعيدة عن الانتحال. فمثلاً، يدأب الطلبة على تعلم محافظ من المشروعات. ويجلبون ما يشاؤون إلى قاعة الاختبار حيث يمنحون ساعتين أو ثلاث ساعات للإجابة عن أسئلة من مثل: «ما هي النتائج الرئيسة التي توصلت إليها؟» أو «لماذا هي مهمة ولمن؟» أو «ما هي النصيحة بالتفصيل التي سوف تعطيها لطلبة يقومون بهذه المهمة في السنة القادمة؟ ما هي إيجابيات وسلبيات هذا العمل في كونه مهمة تعليمية؟».

29- مهام تحويل ونقل. إنني أميز بين مهام تجعل الطلبة يمارسون المفاهيم والمهارات والتفاهمات (النقل القريب) والمهام التي تجعل الطلبة ينقلونها إلى مسائل وبيئات جديدة (النقل البعيد)، مهام النقل القريب ضرورية لا شك في ذلك. إنما تطوير القدرة على تطبيق التعلم في ظروف الغموض وعدم اليقين فهو الاهتمام الأول والرئيس للتعليم العالي. من أمثلة هذه المهام قد نذكر ما يلي: الاستعانة بأفكار تتعلق بحرب الاستقلال الأمريكية عند محاولة قياس نجاح الشيوعية في الصين 1945-1949، وإدخال الاستعارات البلاغية للتعقيد في تحليل التغيير الحاصل في ممارسة الرعاية الصحية الأولية، أو التصدي لمشكلة هندسية تعتمد على إدراك فائدة الخوارزميات التي تعلمها الطلبة في العام الفائت في مقرر آخر. أما مهام النقل البعيد فهي من سمات المقررات الأكثر تقدماً.

30- الأداء الافتراضي لمهام من واقع الحياة. ومثال ذلك محاكاة عمل جراحي وروتين CAD والاختبار.

31- ما الذي لم تتحدث عنه الكتب أو الدراسات أو العروض التقديمية؟ وهنا يتعين على الطلبة أن يعرفوا الثغرات. ربما كمقدمة لإجراء تقويم لكتاب ما أو لعرض وتقديم أو بحث معين، أو ربما قيام الطلبة في مجموعات ثنائية أو أكثر قليلاً بالعمل معاً عن هذه الثغرات ومعرفة كيف يسددونها.

32- كتابة خلاصات تنفيذية أو مقالة مطولة عن موقف معين. إجعل هذه المهمة من واقع الحياة وضع لها حدوداً قاسية من حيث عدد الكلمات (فهذا لا يسهل الأمر على الطلبة) ومن حيث قولهم لمن هذه المقالة.

فإذا افترضنا وجود نية ضمنية لوضع مهام تستثير التعلم، ومن المقدر أن تستخدم في مواقف جديدة فإننا نستنتج أن وضع مهام تجعل الطلبة ينخرطون في تلك الألعاب السبعة للتعلم (Ohlsson, 1996: 51) هو أمر ضروري لكنه ليس شرطاً كافياً للتعلم الجيد. ولا بد من فعل شيء ما لجعل التعلم المرتبط بمهمة معينة ينتقل إلى المجرد ويخزن في الذاكرة ليكون ثمة احتمال لاستدعائه من الذاكرة واستخدامه في مواقف أخرى، بما في ذلك تلك المواقف التي قد تبدو بعيدة كل البعد عن المهمة الماثلة أمامهم. وهنالك رأي يقول إن هذا الاهتمام بالتعميم من أجل النقل والتحويل هو العلاقة التي تميز التعليم عن التدريب وعن التعلم غير المقصود: فالتعليم يهتم بتشجيع التعلم المعمم والقابل للانتقال. والمؤسف انه يوجد العديد من البحوث السيكولوجية تبين أن عملية النقل والتحويل ليست بالأمر السهل ويمكن وصفها في أحسن حالاتها على أنها معركة حيث توصف التقارير الخاصة

بمحاولات إجراء النقل والتحويل بـ «قصص عن الحرب» ذلك أن «المعرفة ليس سهلاً تسويقها» (Brown and Duguid, 2000: 215). هذا وقد تحدث ليفين وكورتون (Levine and Cureton, 1998: 17) عن بحوث أجريت في الجامعات الأمريكية وتبين أن:

> أكثر من نصف عدد الطلبة هذه الأيام يكون أداؤهم في أفضل حال عندما يوجدون في مواقف للتعلم تتميز بـ «خبرة ملموسة ومباشرة ذات درجة ما بين المعتدل والعالي للهيكلية المنهجية الخطية للتعلم. وهم يثمنون عالياً الأشياء العملية والمباشرة حيث يكون تركيز إدراكهم وتصورهم بشكل رئيس على العالم المادي».

يوجد في هذا القول تشبيه متميز لأوصاف التفكير العملي الملموس الذي يعد صفة مميزة لأطفال ما دون سن المراهقة، وأيضاً لكثيرين من المتقدمين بالسن في كثير من الأحيان كما هو ملاحظ. فالفكرة الرئيسة هنا هي إذا كنا نريد نقل معرفة عملية أو تصريحية، ومعرفة افتراضية أو إجرائية، فيجب علينا أن نفعل شيئاً لجعلها أكثر احتمالاً. وهنا لا يسعنا إلا أن نقول إنه من السذاجة أن نعلّم وحدة دراسية للسنة الأولى عن الممارسات الأكاديمية الجيدة ونتوقع لها أن تعطي أثرها القوي كالدواء في كل شيء يتبعه. يقول دوكورت (De Corte, 1996: 101) «معظم الباحثين المحققين في هذه الأيام يتشاطرون الرأي القائل بأنه لكي يتحقق انتقال الإدراك لدى الطلبة من الضروري تعليمهم عن قصد واضح من أجل هذا النقل والتحويل». وفي صميم هذا القول توجد مهام تحفز العمل الذهني، وهي مهام تشجع المتعلم على التأمل فيما هو فاعل أو يحاول فعله ولأن يستدعي من ذهنه خبرة التعامل مع مسائل مماثلة إلى حد ما ومعرفة ذات صلة، ولكي يراقب نفسه والإستراتيجية التي يستعين بها وهو يعمل في تلك المسألة. فالتدريس ضروري سواء أكان عن طريق الكتب أو التعليم عبر الإنترنت أو مباشرة ووجهاً لوجه في الصف وذلك بغية إحاطة المتعلم علماً بأهمية النقل والعمل الذهني، وكذلك المهام التي:

1- «تشكل دعماً مؤقتاً للطلبة يتيح لهم مستوى من الأداء يفوق مستوى مقدرتهم الراهنة» (De Corte, 1996: 104) وبشكل رئيس عن طريق تحليل المهام المعقدة وتفكيكها إلى خطوات يسهل التحكم بها وبإعطاء ملاحظات تذكيرية ونصائح تدفعهم للعمل في منطقة التطوير الأقرب إذا لزم الأمر.

2- تشجع الطلبة على تأطير المهام الجديدة بإطار مهم يمكن التعامل معها بتطبيق ممارسات ومفاهيم سبق لهم وتعلموها. وبغية تشجيع عملية «النقل البعيد» من الضروري تحديد مسائل تعزز عادة البحث الواسع عن الأدوات. فمهام «النقل القريب» المستخدمة على نطاق واسع قد تسر الطلبة من حيث كونهم «مستهلكي سلع» لكنها لا تفيد في تطوير عادة «النقل البعيد».

3- تجعلهم يتأملون فيما يمكن تعلمه وتجريده -بخصوص ما الذي يمكن إضافته إلى وعي عملهم الذهني- من المهام التي قد أتموها. وهذا يعني بعبارة أخرى وضع مهام يكون الهدف منها إغناء العمل الذهني. (أنظر الصندوق 8-1، البند 17).

وهذا يوضح لنا أن المدرس الذي يحاول وضع هذه الأهداف في قسم جامعي لم يسمع بما هو التفكير بالعمل الذهني وليس لديه وضوح في فهم أهمية التخطيط على مستوى البرنامج في سبيل تطوير التعلم المعقد قد يشعر بالإحباط إزاء المعارضة الطلابية ومن ثم عدم نجاحه في هذه المحاولة. ومع ذلك، وبرغم ضرورة تقدير الحدود التي ضمنها يمكن أن تسهم ممارسات وضع المهام من أي مدرس لمقرر في تحقيق أهداف المنهاج فإن معرفة الإمكانات تساعد المدرسين في التعامل مع ما يفعلون لكي ينوعوا في هذه المهام الخاصة بالتعلم بقصد التعلم.

## ممارسات عن علم ومعرفة

يتضمن ما أوردته في الصندوق رقم 8-1 الكثير مما أرغب في قوله بخصوص الممارسات عن علم ومعرفة. وفي هذه الفقرات سوف أتطرق إلى أربعة أمور أخرى لها تأثير في ممارسات وضع المهام، ألا وهي: الإطار الاجتماعي للمهام، والتعلم المستند إلى المسائل وتصميم المهام وتيسير التعلم.

### الإطار الاجتماعي للمهام

المهـام الجيدة، أي تلك المهام التي تحفز التفاعل بـين المهمة ذاتها والفهم الموجود والمعلومـات الجديـدة، تصمم في أغلـب الأحيان بحيث يقوم بها الأفـراد. ولكن يمكن تشجيـع التعلـم أيضـاً عن طريـق المشاركـة المباشرة من قبـل الآخرين، سـواء كانوا مدرسـين أو طلبة آخريـن أو أصدقاء، والذين يمكن الأخـذ بآرائهم (فهم يساعدوننا في الدخـول إلى منطقة التطوير الأقرب)، أو عن طريق الحصول على معلومات راجعة منهـم (فهم يساعدوننا في رؤيـة ما الذي ينجح وما يمكن فعلـه أيضاً)، أو عن طريق التفاعل معهم (عندما نشرح لهم ما نفكر به فهذا يساعدنا بتوضيحه، وعندما نحاول أن ندافـع عما نفكر بـه فإننا نختبره أو نعدله أو نرسخه). وحقيقـة الأمر أننا نتفاعل مع «الآخرين» عندما نعمل منفردين ونعود إلى الكتب التي تقدم لنا النصح بخصوص إستراتيجيـات العمل مع المسائل أو المشكلات ونستخـدم برمجيات التشخيص الذاتي ونقـرأ الأفـكار المناقضة لتأويلاتنـا الناشئة عن عملنا. ومع ذلك، يمكـن التأكيد على جعل هـذه العمليات شبه الاجتماعية في الدعم والمعلومـات الراجعة والتحدي عمليات اجتماعيـة مكتملة عبر وضـع مهام تجعل التفاعل إلزامياً سواءاً على نحو مباشر وجهاً لوجـه أم عبر التواصل عبر الكمبيوتر. ونستنتج مـن ذلك أنه توجد حالة تعليمية قوية في تنظيـم المهام بحيث تخلق تفاعلاً اجتماعياً. ففـي بعض الأحيان يكون التفاعل بين الأستـاذ والطالب، وكمـا هو الحال بالمعلومـات الراجعة من المدرسـ أو في المحادثات الهادفـة للتعليم عمـلاً مناسباً لما نبغيه، ولكن ثمة أسباباً جيـدة لجعل مجموعة أوسع مـن أنشطة المجموعات أمراً محوريـاً في المنهاج، وهذا ما أوضحـه موشمان على نحو جيد (Moshman, 1999: 31)، حيث قال:

> التفاعـل الاجتماعي هـو الإطار الذي فيه يحتمـل أن يواجه المرء تحديات لآرائـه ويصـادف آراء بديلة لها. وعنـد شرح نتائج هكذا تجـارب من المفيد أن نميـز التفاعلات الاجتماعية المتناظرة عـن تلك اللامتناظرة فالتفاعلات

> اللامتناظرة تعني أفراداً مختلفين في معارفهم وسلطاتهم و/أو صلاحياتهم. وفي حالات كهذه قد يتعلم الفرد من الوضعية الأدنى ما يعلّمه الفرد من الوضعية الأعلى دون أن يكون لذلك كبير أثر على رأي أو معتقد أي منهما. أما التفاعلات الاجتماعية المتناظرة، بالمقابل، فتعني أفراداً متشابهين -يرون أنفسهم متشابهين- في المعارف والسلطة والصلاحية. وفي هكذا تفاعلات لا يمكن لأي من الطرفين أن يفرض رأيه على الآخر، ولا يميل أي منهما لقبول رأي الآخر لمجرد أنه من وضعية أعلى من وضعيته. لذلك فالتفاعلات المتناظرة تميل لأن ترجح كفة تشجيع الأفراد على التأمل في آرائهم وتنسيق وجهات نظرهم المتعددة.

ومن الجدير ذكره أن جامعة لنكولن في نيوزيلندا لديها موقع الكتروني يحتوي على خلاصة الدلائل البحثية بخصوص أثر عمل المجموعة (http://learn.lincoln.ac.nz/groupwork/why/research.htm). تبين هذه الخلاصة أن عمل المجموعات يمكن له: أن يفيد الممارسات ذات الرتبة الأعلى مثل التركيب وحل المسائل والتفكير الناقد، وأن يزيد من المثابرة والدأب ويشجع المواقف الإيجابية في العمل، وأن يعزز الفهم ويحسن التفكير في العمل الذهني. وهو مهم أيضاً في تقدير أن أرباب العمل غالباً ما يتوقعون من الخريجين أن يكونوا قادرين على إثبات أنهم ماهرون في العمل ضمن المجموعة. ولكن هنالك ثلاثة اعتراضات رئيسة على مهام المجموعات:

1- أمور مرتبطة بالدوافع. قد يكون العمل في مجموعة ترخيصاً للطلبة الأقل التزاماً ليأخذوا الأمور ببساطة. وقد اقترح سلافين (Slavin, 1996) وضع مهام تعزز وضع درجات للأفراد من أنشطة المجموعة: وهذا ما قد يكون رداً على تلك الأمور المرتبطة بالدوافع لكنه قد يوجد صعوبات في التقويم.

2- أمور ذات صلة بالتقويم. ليس سهلاً الحصول على تقويمات موثوقة لمساهمات الأفراد في إنجازات المجموعة. فكان أحد الردود على ذلك ألا يجري تقويم

لمهـام المجموعة بشكل تجميعي لا يأخـذ في الاعتبار مسألـة الوثوقية. (فالحالة العامة لعدم إجـراء تقويم موثوق للإنجازات التي لا يمكن تقويمها بشكل موثوق موضحة في الفصل القادم) فأولئك الذين لا يساهمون في هذه المهام للمجموعة يعاقبـون أنفسهـم قبل فوات فرصة الحصـول على معلومـات راجعة بخصوص تحسين عملهـم. لكن هذا الواقع مخالف لرأي سلافـين. وهنالك أنظمة معقدة مـن أجل الحصول علـى درجات للأفراد من أنشطة المجموعـة (Knight et al, 2000)، لكننـي أجدها مثيرة للمتاعب وأحاول أن أبتعد عنها. فإذا كان ضرورياً حقـاً الحصول على درجـات، أو لنقل درجـات، للأفراد من أنشطـة المجموعة، فالطريقـة السهلة لذلك تتمثل في وضع مهـام للمجموعة تكون تكوينية تحضيراً لعمل تجميعي للأفراد.

3- أمور ذات صلة بالعدل والإنصاف. قد يقول قائل إن عمل المجموعة قد يكون مفيداً للطالـب الوسـط الذي يتعلم الكثير ممن يحيطون به ويفهمـون المادة فهماً أفضل منـه، وليس مفيداً للطلبة المتفوقين الذين قد يعوقهـم اضطرارهم لشرح الأشياء للآخريـن. ومع أن لهـذا القول جاذبية خاصـة إلا أن البحوث التـي اشتملت على أطفـال صغـار (Perret-Clérmont, 1985) تؤكد أن شعار «التعليم يعني أن يتعلم المـرء مرتين» ينطبق في هذا السيـاق. فالأكثر تقدماً يكسب عندما يضطر لتوضيح الأفكار للآخرين ومساعدتهم.

ومـن هذا المنطلق يتضمن الإطار رقم 8-2 تلخيصاً لسبعة أنشطة للمجموعات يمكن استخدامهـا في حلقـات بحث وفي العروض التوضيحية، وإنني أجـد أنها قد تكون ناجحة إذا:

1- عمـل المدرس على تحليل هذه الأنشطة إلى خطـوات جيدة التعريف وجعل الطلبة المبتدئين يتخذون خطوة واحدة في كل مرة.

2- استحث المدرس الطلبة على العمل سريعاً بافتراض أن المكاسب تختفي سريعاً بعد بضع دقائق من الانتهاء من أي مرحلة من مراحل النشاط.

3- اجتنب المدرس الضجر الناجم عن جعل المجموعات تتحدث عن مهامها أمام الصف. (بل إنني أفضل لو يعطونني الأفكار الرئيسة على قصاصات من الورق لكي أضمها جميعاً على صفحة واحدة مطبوعة من أجل المناقشة في بداية حلقة بحث جديدة).

ولكن قد توجد مشكلة أحياناً حين يكثر بعضهم من الكلام، والآخرون لا يقولون شيئاً. فإذا كان الوضع كذلك، جرب أن تعطي كل طالب خمس «بطاقات للأحاديث». ففي كل مرة يتحدث فيها شخص ما توضع بطاقة. وعندما يستخدم أحدهم بطاقاته الخمس يصمت ولا يقول شيئاً. وبهذه الطريقة يهدأ إزعاج الصوت ويشجع القليل من الاستعداد لتقديم المعلومات وتحفز الأشخاص على التساؤل فيما هم سيقولون وما إذا كان جديراً بثمن بطاقة الحديث.

**وضع المهام أولاً: التعلم المستند إلى المسائل أو المشكلات**

التعلم المستند إلى المسائل طريقة راديكالية لوضع المهام في مركز الوسط وهي الطريقة المتبعة كثيراً في المدارس الطبية. وبرغم أن الممارسات قد تتباين فإنما يعطى الطلبة عموماً مهام معقدة وحقيقية ليحاولوا حلها. وهذه المهام تكتب بهدف حث الطلبة على الحصول على معلومات جديدة وفهمها وتطبيقها. وكل العروض التقديمية الرسمية مثل حلقات البحوث والدروس المخبرية ترتب بحيث تجري تغطية للمادة ذات الصلة بعمل الأسبوع كله. لذلك، بدلاً من دراسة جوانب منفصلة للطب مثل التشريح وأمراض الدم وعلم الأدوية والممارسة السريرية، توضع المعرفة من ذوي الاختصاص أمام انتباه الطلبة واهتمامهم على أساس أنها فرصة متاحة من أجل العمل على مسائل حقيقة، والتعلم المستند إلى المسائل له أهميته حالياً وذلك للأسباب الآتية:

**الإطار رقم 8-2: سبعة أنشطة تعاونية وجماعية للتعلم**

1- المجموعـات النشطة للعصـف الذهني، مثنى وثلاث. أعط سؤالاً واحداً عـن أي موضوع أو مادة تقرؤهـا إلى مجموعـات صغيرة مكونة مـن اثنين وحتى أربعـة أشخاص. وقبـل أن تطلب إليهم التحدث فيما بينهم لمدة خمس دقائق اطلب بإصرار أن يكرسوا دقيقتين على الأكثر لكي يفكر كل واحد منهم لنفسه. وبعد انتهاء الدقائق الخمس اطلب من هذه المجموعات أن يتحدثوا عن نقطة واحدة أو نقطتين رئيستين أمام الصف.

2- الهرميـات. وبالطريقة نفسها أعلاه بعد أن يتحدث الطلبـة فيما بينهم مثنى وثلاث ينضم هؤلاء إلى مجموعـة أخرى مكونة من اثنين أو ثلاثة طلبة ويقررون فيما بينهم جميعاً أفضل نقطتين من النقاط جميعاً التي تشكلت لدى هذه الجماعة المؤلفة من أربعة أو ستة أشخاص. ثم تتضاعف هذه المجموعـات لتصبح جماعة من ثمانية أفراد أو اثنـي عشر. ثم ضع حداً لذلك الانضمام الهرمي إمـا عـن طريق الطلب من هذه الجماعـات أن يتحدثوا عن النقاط الرئيسـة التي اتفقوا عليها أو عـن طريق تعليق هذه العمليـة بالإعراب عن التوقع بعدم اكتساب المزيد مـن حديث الطلبة أمام الصف بأسره.

3- المناظـرات. يتـوزع طلبة الصـف في مجموعات مؤلفة مـن أربعة أو خمسة طلبـة لكل مجموعة ثم تنقسـم هـذه المجموعـات إلى فريقين، فريق «مع» يعد للـرد على «ضد» بينما يتخـذ الفريق الآخر الموقـف المعاكـس. وبعد نحو عشر دقائـق يتم الانتقـال إلى مناظرة يشارك فيهـا الصف بكامله. صحيـح إن العـدد الكبير من الطلبة قد لا يشاركون في هذا الحـوار لكن العمل الحقيقي قد حصل داخل المجموعات.

4- التقاطعـات. في كلتـا حالتي الهرميات والمناظـرات يصارإلى التحدث عن المشـكلات أمام الطلبة الآخريـن في الصـف عندمـا تكون الصفـوف متوسطة الحجـم أو كبيرة. ولكـن إن كنت في قاعة محاضرات كبيرة جرب هذه التقاطعات. فالمجموعات الصغيرة تتوصل إلى موقف معين من قضية أو مسألـة أو أي شـيء آخر. وفي داخل المجموعة يتخذ كل طالـب رقماً معيناً (1 – 4 في المجموعات المؤلفـة مـن أربعة أفـراد أو 1 – 5 في المجموعات المؤلفـة من خمسة أفـراد ... وهكذا). كل طالب يحمـل الرقم 5 في كل مجموعـة يقف في جانب معين، وجميع الطلبة الذين يحملون الرقم 4 يقفون في جانـب آخـر. وهكذا، وهم بهذه الطريقة يشكلون مجموعات جديـدة كل واحدة منها مؤلفة من أربعة أو خمسة أفراد. وتعيد هذه المجموعات الجديدة العمل على السؤال الأصلي. وعلى هذا النحو يتحـدث كل طالـب أمام زملائه في المجموعة الجديدة عما توصـل إليه في مجموعته الأصلية حيث باتو يشكلون جمهوراً واعياً وربما متشككاً.

5- العصـف الذهنـي الصامت. هذه العملية تشـكل شكلاً جديداً لنشاط العصـف الذهني المعروف. ففي هذه المهمة يتوزع الطلبة في مجموعات من أربعة إلى ستة أفراد ولكل واحدة منها صحيفة من الـورق. ثم يعطون مسألـة مشتركة يحاولون حلها أو قضية يطلب توسيعها في البداية. يكتب الطلبة فكـرة واحدة أو حلاً واحداً على هذه الورقة. بعد ذلـك يمررون هذه الورقة لجهة اليسار ويأخذون الورقـة من جهة اليمين. يقرؤون الفكرة أو الحل المكتوبين ويتعين عليهم أن يضيفوا شيئاً إلى ما هو مكتـوب. وربما يعتمدونها إن كانت تتضمن تحسيناً أو تطويراً للفكرة. يمكن متابعة العمل على هذا النحو إلى أن ينفد ما لدى الطلبة من أفكار وحلول.

6- جـولات بخصوص الملصقات الإعلانية. اطلب إلى الطلبة من مجموعات صغيرة العدد أن يصنعوا ملصقـاً إعلانيـاً أو خارطة لمفهوم ما بغية توضيح النقاط الرئيسـة لمناقشاتهم عن موضوع محدد لهـم. ثم يعرضون هـذه الخارطة أو الملصق. يبقى واحد من الطلبـة قريباً من الملصق ليجيب عن أي أسئلـة تطرح بينما يتجول الآخرون ليطلعوا على باقي الملصقات. بعد ذلك يذهب الطلبة الذين وقفوا إلى جانب الملصقات للقيام بجولتهم، وكل مجموعة تضع تعليقاتها أو أسئلتها عن ما شاهدوه على ملصقات صغيرة يلصقونها على الملصق الإعلاني.

7- أحجيـة الصـور المجزأة jigsaw. يتوزع الطلبة في مجموعات من أربعـة أو خمسة أفراد، وبعد هذا التـوزع ينتقلون من ما يمكـن أن ندعوه محطات خاصة بالموضوعات داخـل الغرفة ويعملون ضمن مجموعـة تتشكل مجدداً ليقوموا بـدور «الخبير» في الموضوع الثانوي الـذي حددته لهم ثم يعودون إلى مجموعاتهـم الأصلية وكل واحد من هؤلاء «الخبراء» يعلّم الآخرين ما تعلمه عن ذلك الموضوع الثانوي. (بالاعتماد على كتاب Knight et al, 2000).

1- يغطي الطلبة قسماً كبيراً من هذه المادة نفسها كما في السابق ولكن بعد تنظيمها وتقديمها بشكل مختلف. ففي المقررات الخاصة بالتعلم المستند إلى المسائل تتصل المعلومـات بمشكلات من واقع الحياة فتجعل الطلبـة يفكرون كما يفعل الممارسون من بداية عملهم.

2- إنـه يمـت بصلة للمسائل أو المشكلات التي يواجههـا الطلبة التي قد تكون من نوع تلك التي يصادفها الممارسون في عملهم وليست من الأشياء النادرة التي يجدونها في الكتب الجامعية.

3- أنـه يؤكد على الفهم وعلى التعرف على المشكلـة وعلى العمل في المشكلة ذاتها: وهو تمرين وتطبيق وليس استظهاراً للمعلومات في الذاكرة كما تركز المناهج التقليدية.

4- يثيرمسائـل تنظيمية (مثل كيف هو العمـل السريري في المستشفيات؟) والقضايا الاجتماعيـة (مثلاً، لماذا يكون طعام الفقـراء في بعض المناطق ضعيف التغذية؟) وهذه أشياء هامشية في المقررات التقليدية.

5- ينبغـي أن يركز طلبـة الطب هؤلاء في أعمالهم على الممارسـة وعلى المرضى منذ بدايـة دراستهم. وهنالك بعض التقارير من بريطانيا ومن أمريكا الشمالية تشير صراحة إلى أن الأطباء الذين تخرجوا من نظام يعتمد التعلم المستند إلى المسائل لديهم «سعة صدر».

6- وهـو يقتضـي من الطلبة أن يكونوا أكثر استقلالية وأكـثر تعاوناً في تعلمهم، فهذا أساس جيد للتعلم مدى الحياة، ناهيك عن كونه يعزز قابلية التوظيف المهني.

7- هنالـك تحول من الأساليب التربوية المعتمدة على الإرسال (المحاضرات والأسئلة ذات الإجابـات المتعددة للاختيـارات) إلى ما أصبح يعـرف الآن بالتعلم «النشط الفاعـل». (والموقف الجيد هو أن هذا التعلم يجب أن يكون من حيث تعريفه نشطاً وفاعـلاً). وحلقات البحث التي فيها يتحـدث الطلبة عن استفساراتهم ويقترحون الحلول ويناقشون التداعيات ويحضرون أنفسهم لمسألة أو مشكلة للأسبوع القادم هـي النواة الجديدة للأساليـب التربوية حيث ينتقل التقـويم نفسه من اختبار ما يحتفـظ بـه الطلبة في ذاكرتهـم إلى تقويمات أكـثر أصالة في تشخيصـ المشكلة والعمل عليها.

8- وبعـد أن تتم تغطيـة التكاليف الأولية للبدء بهذا النوع مـن التعلم يمكن القول إن التعلم المستند إلى المشكلات ضئيل التكلفة.

وأخـيراً يمكن القول إن التعلم المستند إلى المشكلات الـذي يعد قمة المنهجية التي تركز علـى المهـام يحمل إمكانـات هائلة في الكثـير الكثير مـن الموضوعات المهنيـة والموضوعات

التطبيقية. فهو يثير دهشة الطلبة وقد يشكل مصدر إزعاج للمدرسين الذين اعتادوا على وسائل مختلفة لفعل الأشياء. ولذلك توجد ستة أشياء ضرورية لإنجاح هذا التعليم، وهي:

1- الوضوح الشديد جداً بخصوص الأهداف ونتائج التعلم وتسلسله وتصاعده.

2- التخطيط الهائل والمتطور.

3- المهارة في كتابة حالات جيدة وأصيلة.

4- الشجاعة والقدرة على مواءمة ممارسات التقويم مع منهجية التعلم المستند إلى المسائل. فالممارسات المسلم بها هي في معظم الأحيان نهاياتها قريبة.

5- المزيد من موارد البدء بالتشغيل (الاستشارات والتطوير ومدد التثبيت والمواد والدعم الإداري).

6- والكثير من التطوير المهني لكي يفهم المعلمون، ومنهم المعلمون العاملون دون تفرغ، نظرية وممارسة التعلم المستند إلى المسائل، سيما وأن الكثيرين منهم يجدون من الصعب تسهيل هذا العمل دون تحويل حلقات البحث إلى محاضرات.

**الجدول رقم 8-1 - المقرر EDS 232: المهام الجاري تقويمها ونتائج التعلم**

| المهمة | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المهمة (1): مراجعة الأدبيات | √ | √ | √ | | √ | √ | √ | |
| المهمة (2): تصميم لاستفسار بحثي | √ | √ | | √ | √ | √ | √ | √ |
| المهمة (3): تقويم بحث منشور | √ | √ | √ | | √ | √ | √ | |
| قائمة أسبوعية لملخصات قصيرة (دون وضع درجات) | √ | | | | √ | | √ | |
| الاختبار (1): وضع ملاحظات | √ | | | | | | | |
| الاختبار (2): تصميم استفسار | √ | √ | | √ | | | | |

ملاحظة: يربط هذا الجدول بين تلك المخرجات والأعمال الرئيسة التي يقوم بها الطلبة. فالحقول العمودية تشير إلى مخرجات تعلم المقرر 8-1 التي تشكل مجموعة ثانوية للمخرجات في مواصفات البرنامج. انظر إلى مزيد من التفصيل بخصوص هذا الجدول في الصندوق رقم 2-9.

تأتـي هذه النقـاط بشكل رئيس من تقويمات للمنهجيـات الواسعة الخاصة بأسلوب التعلـم المستنـد إلى المسائل، وهي أيضاً موجهـة للمدرس المهتم بالتغيـير على مستوى المقـرر. فالتعلم المستند إلى المسائل يضع العمل التدريسي وبكل جلاء ووضوح في خدمة التعلم ويصف التعليم بأنه تصميم وتيسير مجموعات من مهام التعلم الجيد. والوحدة الدراسيـة الواحـدة في التعلم المستند إلى المسائل فيها إمكانيـات مثيرة للاهتمام إنما برامـج هـذه الطريقة الممتدة على مدى ثـلاث أو أربع سنين تتضمـن الإمكانات القوية لتحويـل الطلبـة من حال إلى حال وهذا ما لا يمكن مضاهاته بأي عمل تربوي آخر. وفي هـذا السياق تقدم لنا رينولـدز (Reynolds, 1997) مراجعة ممتـازة لكل هذه الأمور مرفقة بتوصيف جيد لممارساتها هي في التعلم المستند إلى المسائل.

### تصميم المهام

هنالـك افتراض يتخذ أساساً للعمل يقضي بأن المهـام الجيدة تتناول مسائل جديرة وأصيلـة. واستناداً لذلك ينبغي أن تتناول المهـام، إن أخذت بمجموعها، جميع مخرجات تعلـم المقرر. يوضـح الجدول رقـم 8-1 أعلاه هذا القـول بالإشارة إلى مقـرر واحد من مقررات مرحلة التعليم الجامعي وينصح بنشر المعايير التي تستخدم في الحكم على أداء المهـام حتى لو لم يكن ثمة تقويم تجميعي رسمي ينشـأ مباشرة عنه. فمثلاً الطلبة الذين درسـوا مقـرر EDS 232 (انظـر الجـدول 8-1) يقدمون خلاصات قصـيرة لما يدرسون داخـل الصـف. ويحدد الدليل الخاص بالمقـرر الشكل الذي يجـب أن يتبعوه وينص على قيـام المدرس بين مـدة وأخرى بإعطـاء معلومات راجعـة عن جودة الملاحظـات المدونة التـي يعرضونها عليـه. وهي خلاصات لا توضـع لها درجات. يشير هـذا المثال إلى ميزة أخـرى لمجموعة جيدة من المهام، وتحديـداً بأنها لا يجب أن تؤدي جميعاً إلى قطعة نثرية متواصلـة. ففـي بعض الأحيان قد يكفي تقديم دليل على القيـام بالعمل، في حين تتضمن منتجـات المهام الأخرى وضع ملاحظات ورسم مخططـات وتصميم ملصقات وأحاديث قصيرة ومجموعات من الأسئلة.

وحتى لو كانت كذلك، فقد تبدو المهام أكثر صعوبة مما يتصوره المدرسون وقد تفرز استجابات متباينة متوقعة سيما وأنه لا توجد صيغة ثابتة وأكيدة لتصميم مهام جيدة إنما قد تكون المهام جيدة إذا اجتنب المرء ثلاثة مآزق غير ظاهرة للعيان، يتمثل أحدها في اجتناب وضع مهام طويلة أكثر مما ينبغي. فمن السهل أن يقدر المرء ويبالغ في قدرة الطالب المتوسط على فعل شي ما. وإنني لأشعر بالخجل عندما أعيد قراءة ما كتبته وكان مفتقراً إلى الوضوح في مرحلة الدراسة الجامعية عن الولايات المتحدة لمرحلة ما قبل الحرب. وأما المأزق الثاني فيتمثل في تصميم مهام بالغة التعقيد. جميل أن يضع المرء مهام معقدة حين يعرف الطلبة كيف يتعاملون معها ويحولونها إلى شكل سهل الإدارة. ولكن حتى تحين تلك اللحظة فإن الفكرة الجيدة تقضي بتوفير الإسناد للطلبة، ولطلبة السنة الأولى قبل غيرهم، والقليل منها لطلبة السنة الأخيرة. وأما الثالثة فهي ترتبط على وجه الخصوص بمحاولة وضع مهام أصيلة، إذ من السهل أن يضع المرء مهام تكون من واقع الحياة لا يمكن أن ينجح في حلها إلا أشخاص لديهم فهم للبيئة والسياق. فقد تفشل هذه المهام لأنها أصلية وحقيقية أكثر مما ينبغي.

**تيسير التعلم**

ليس ثمة من شك بأن المهام الجيدة تقتضي التيسير الجيد، وقد يتخذ هذا التيسير شكل مراقبة سير العمل والتقدم وإضافة بنية ما قد تكون على شكل نصائح أو مرجعيات أو أسئلة، ومشاهدة المسودات، وإعطاء الرأي والمشورة أو التدريب، وإدارة التفاعلات داخل المجموعات. وقد أشرنا إلى مقترحات خاصة بتيسير التعلم عن طريق الإنترنت في الفصل السابع، لذلك فإن ما نتحدث عنه الآن يتعلق بالتيسير في حلقات البحث وجهاً لوجه. فهذه الحلقات إن كانت جيدة التيسير تضع أمام الطلبة نموذجاً يبنون عليه ممارساتهم في التعلم ضمن مجموعتهم وبخاصة عندما توضح الإمكانات لهم.

ومن الضروري أن يكون ثمة مهام وأنشطة جيدة التصميم تدعو المتعلمين لأن يفعلوا أكثر من مجرد تلقيهم المعلومات. وبرغم وضوح هذا القول إلا أنه ليس سهلاً فعله وذلك لأسباب ذكرت في معالجة موضوع التعلم المستند إلى المسائل -أي تحتاج للمهارة والانتباه

ودرجة معينة من الشجاعة لوضع الطلبة في قمة التعلم- هذا من جهة، ومن جهة أخرى لأنه من المحتمل أن يستغرق وقتاً أطول. فالتعليم بقصد الفهم قد يستغرق وقتاً أطول من التعليم بالإرسال ولكن يجب أن يكون في الوقت نفسه أكثر فاعلية سيما وأن الدلائل المتاحة تبين بأن الفهم يدوم في حين قد تفنى سريعاً المعلومات التي تودع في الذاكرة بغية أن يتذكرها المرء لاحقاً.

والنوايا الجيدة والتصميم الجيد قد تكون عرضة للزوال بسبب ديناميكية المجموعات، وبخاصة إذا كان المدرس فرداً في المجموعة، كما هو الحال في حلقات البحث. فقد بين لنا غالتون وويليامسون (Galton and Williamson, 1992) عن طريق بحوثهما أن أطفال المدارس ينظرون إلى أنشطة المجموعات على أنها فرصة لتضييع الوقت حتى ينهار المعلم ويعطيهم الجواب الصحيح. وهذا يفسر لنا لماذا يستطيع اللاتناظر في السلطة أن يحد من إمكانات التعلم في المجموعات، والسبب في ذلك أن أولئك الذين يشعرون أنهم لا يملكون السلطة -الطلبة على سبيل المثال- يسلكون سلوك من يبحث عن حل فينظرون إلى من يملك السلطة -المعلم- ليخبرهم ما هو الهام وما هو الصحيح. وما هو أسوأ من ذلك أن هذه المواقف تعد مواقف عالية الأخطار ذلك أن دعوة الطلبة لكي يسهموا في المناقشة هي أيضاً دعوة لإعطاء الجواب الخطأ وفقدان ماء الوجه. (وليس واضحاً ما الذي يعد «جواباً خطأ» حين يتحدث أشخاص متساوون وعندما تكون الأخطار قليلة.) لذلك، يتضمن التيسير الجيد ما يلي:

1- مقاومة الضغط القادم من الأعلى بغية السيطرة على الحديث.

2- حسن إدارة حلقة البحث بحيث تتاح فرص كثيرة للحديث تكون منخفضة الأخطار.

3- خفض الأخطار عن طريق تشجيع الثقة والراحة.

يذهب بعض المدرسين إلى حلقات البحث وهم عازمون على ألا يتكلموا طوال الوقت ولا ينجحون فيما عزموا عليه (لذلك من الحكمة أن يوجد شخص يسجل اسم المتحدث وكم

مـن الوقت استغرق)، بينمـا ينجح آخرون عبر قطع أوقات الصمـت الطويلة التي تزيد من التوتـر. والطريقـة الأسهل لجعل الطلبة يتكلمون تتمثل في طرح سـؤال وجعلهم يعملون على هذا السؤال مثنى أو ثلاثاً، وتمنحهم مدة خمس دقائق فقط لإعطاء الجواب وثلاثة أسباب أو نتائج أو انتقادات، أو أي شيء آخر. وأن تغادر الغرفة لدقيقة واحدة أو نحو ذلك بينما هم ينسون وعيهم الذاتي. بعد ذلك دعهم يشكلون أهراماً (انظر الصندوق رقم 8-2) أو استمع إلى تقاريـر سريعة تقدمها كل مجموعة وانتقل بهذه الندوة إلى المرحلة الآتية من التسلسل، فـكل واحد مـن هذه العناصر له أهميته: علاقات السلطـة المتناظرة، الحماية من أن يظهر الشخصـ غبياً عبر الحديث، مهام سهلـة الإدارة عالية التركيز في التفكير، الوقت المحدد، وعـدم الوقوف طويلاً عنـد الطلبة. ويمكن تخطيط حلقة البحث بحيث تكون مجموعة مهام علـى اثنتـين أو ثلاث خطوات متسلسلـة. والطلبة يقومون بمعظم الأحاديـث والتفكير بينما يعمل المدرس على إدارة العمل ويضمن أن يعرف الجميع الأفكار الجيدة ويسجلونها.

كمـا أن العلاقات الشخصية السهلـة تجعل الطلبة يشعرون بالأمان إذا جازفوا بطرح سؤال أو تقديم جواب. وكما أشار عدد كبير من المؤلفين والباحثين إن هذا الأمر يعني أن يعـبر المدرسون عن شكرهم للطلبة لمـا يقدمونه من مساهمات ولعدم الاستجابة بطريقة توحـي بأنهـم بكم صم. وهذا يعنـي أن ينتبه المدرسـ إلى النطق وإلى لغـة الجسد. وفي هذا السياق يقـترح الباحثان بروكبانك وماك جيل (Brockbank and McGill, 1998) استخـدام أسلـوب SOLER للاستماع. تتكون هـذه الكلمة من الحـروف الأولى لخمس كلمـات هـي Square-on to the Speaker أي الاهتمام بالمتحـدث، وOpen Posture أي اتخـاذ وضعيـة منفتحـة أمامـه، وLean a Little Towards the Speaker أي الانحناء قليـلاً نحو المتحـدث، وMoke Eye Contact أي النظر إليه جيداً حين يتحدث، وأن تبدو مرتاحـاً Look Relaxed. ومع أن المدرس قد يعيد صياغة بعض إسهامات الطلبة ليتأكد بأنهـا قد فهمت فهمـاً صحيحاً إلا أن الغايـة الأساسية تكمن في جـذب الآخرين، وإبقاء المحادثـة مستمرة إلى أن يقتنـع المدرس ويجد ما يحفزه على تلخيص مجريات الحديث، أو ربما لإضافة مادة تثري عمل الطلبة.

قـد تحقق هذه الطريقـة أفضل نجاح عندما يكون ثمة فهـم مشترك لماهية حلقات البحـث وما أهدافها ويكون ثمة اتفاق أيضاً عن القواعد الأساسية للعمل. والتفصيلات الآتية لهاتين النقطتين تنطبق على نحو متساوٍ على عمل المجموعات عموماً. أما جوابي عـن السـؤال الخاص بـ «الغايـة» فيتلخص في أن العرض والتقديم همـا سبيل للتعريف بالإطـار والأفـكار الرئيسـة والمفاهيـم المهمـة. والقـراءة والعمـل علـى الإنترنت هما الوسيلـة الشائعـة لإضافة اللحـم إلى العظم في الهيكليات، بينمـا تبقى حلقات البحث وعمـل المجموعات الصغيرة والكثير مـن المهام مناسبات للتفكير في ما يمكن تعلمه من أنشطـة ذات «مرتبـة عالية» مثل الشـرح والتفسير والتنبؤ والمجادلـة والنقد والتوضيح والتعريـف. وقد تساعد قصة من هذا النوع في فهم القاعدة المتبعة في بعض الجامعات بـأن المحاضـرات اختيارية إنما حلقـات البحث والجلسات التعليميـة وجلسات التفكير الصعب هي إلزامية.

يقول بولتون فيما كتبه إن المباديء الرئيسة لعمل المجموعة هي: «الاحترام والمسؤولية المشتركـة والثقة والسريـة» (Bolton, 2001: 59). ففي حلقـات البحث يعمل المعلم بجد يفوق الجميع وذلك ليتمكن الطلبة من الاعتقاد بأن هذه هي الطريقة التي يجب أن تكون الأشياء عليهـا. وأحد الأشياء التي تفعلها معظم المجموعات يجب أن تكون وضع القواعد الأساسية للعمل التي تتضمن:

1- إقرأ ما يلزم تحضيراً لاجتماعات المجموعات.

2- اتبع إجراءات السلامة.

3- توقع بأنك سوف تتحدث في الاجتماع.

4- لا تتكلم حين يتكلم شخص آخر.

5- حـاول ألا تنتقـد الآخريـن. واشعـر بمـلء الحريـة لمخالفتهـم فيما يقولـون وما يفعلون.

6- حاول استخدام اللغة المفتوحة، مثلاً، بدلاً من استخدام كلمة «لكن» استخدم «و».

7- لتكن رئاسة الاجتماع دورية، دون ملاحظاتك، واتخذ أدواراً أخرى مثل دور الناقد أو دور المدير أو المفكر البراغماتي أو المبدع.

8- ليكن هدفك دوماً أن تفسح الوقت لإنهاء الجلسات بتقديم خلاصة لما قيل أثناء الجلسة واستعراض ما يجب فعله قبل الجلسة القادمة.

9- استخدم أسماء الأشخاص.

10- فكر بنفسك على أنك عضو في المجموعة. فما الذي تضيفه إلى المجموعة؟ وكيف تفعل ذلك بفاعلية؟ وهل يوجد شيء تفعله قد يسبب إرباكاً لفاعلية المجموعة؟

11- ينبغي على المجموعة أن تراجع وظائف عملها. فهل حدثت ممارسات مثيرة للإرباك أو غير فاعلة؟ هل يشعر الجميع أنهم يحصلون على ما يريدون من المجموعة؟ وهل قواعد العمل ناجحة؟ وكيف يمكن أن تكون الأشياء أفضل مما هي عليه؟

غير أن بعض هذه القواعد قد لا تنطبق (فمثلاً القاعدة رقم 2 ليست ذات صلة في معظم حلقات البحث)، كما ينبغي إضافة قواعد أخرى (مثلاً، ينبغي احترام الممارسات الأخلاقية عندما تدور المناقشات في حلقات البحث الخاصة بالممارسات المهنية عن أشخاص آخرين).

يقال إن التعلم الجيد تحفزه المهام الجيدة التي غالباً ما تنجز بالتعاون مع الآخرين. ولكن لا بد من توخي الحذر الشديد لا سيما المقدار المدهش من هذا الحذر وذلك بهدف جعل الآخرين يشعرون بالراحة حين يتعاونون مع الآخرين، غير أن بعض المدرسين

يسوءهـم ذلك ويرون فيه مضيعـة لوقت كان ينبغي أن ينفق في تعلّم المزيد عن الموضوع نفسه. وربما تكون لديهم وجهة نظر في ذلك حيث إن التأكيد بأن المناهج المعقدة تفرض على الطلبة أن يكونوا ماهرين في بعض الأعمال مثل العمل الفريقي والبحث عن المعلومات وتقويمها والتفكير بالعمل الذهني لا يترك لهم الوقت الكافي للاهتمامات التقليدية التي تقضي بأن يعرفوا الكثير جداً وأن يتقنوا عدداً من الأعمال الروتينية الخاصة والمحددة للموضوعات. ومع أن بعض المدرسين يحاول حشو ذلك كله فإن آخرين يدركون أن الأساليب السطحية للتعلم تفرز تشجيعاً مفضلاً للفهم بالتعرف على المفاهيم الأكثر قوة والمناظرات والممارسات المرتبطة بالمادة، والتركيز عليها. وبهذه الطريقة يعتمد التعليم الجيد، بمعنى وضع وتصميم مهام جيدة، على التعليم الجيد من حيث كونه تصميماً للمقرر قائماً على الفن.

## نصائح مفيدة

تكمن أفضل طريقة لتطبيق الأفكار التي درسناها في هذا الفصل في اختيار مقرر واحد ومراجعة مهام تعلم الطلبة، وهنالك خمسة أسئلة تساعد في التوجيه، وهي:

1- هل تم استخدام تنوع جيد من المهام؟ (أنظر الصندوق 8-1).

2- هل توجد رابطة واضحة بين المهام ومخرجات تعلم الوحدة الدراسية والبرنامج؟ (أنظر الصندوق 8-1).

3- هل تهدف المهام من حيث كونها مجموعة إلى توصيف وشرح وتنبؤ ونقد وجدال وتعريف وتوضيح؟

4- هل أعطيت المهام هيكلية تراعي اهتمامات الآخرين؟ وهل الفرص المتاحة لها واضحة ومناسبة لمستوى الدراسة؟

5- هل توجد مهام يتوجب إنجازها بعمل المجموعة معاً؟ (أنظر الصندوق 8-2).

## للمطالعة

تحدث جون كووان عن المهام الجيدة من أجل التعلم الجيد في كتابة المفعم بأفكار وضعت بأسلوب سهل وممتع للقارىء بعنوان: (الوصول إلى أستاذ جامعي مبدع) **On Becoming an Innovative University Teacher,** (Cowan, 1998). أما كتاب Linda Nilson بعنوان: (التعليم في أفضل حالاته) (**Teaching at Its Best** 1998) فيشكل خلاصة وافية من أمريكا الشمالية للآراء والنصائح المختلفة عن معظم جوانب التعليم بما في ذلك المهام. إضافة لذلك فإن ثمة الكثير من الأفكار المفيدة في بعض فصول البابين الأول والثالث من كتاب دليل للتعليم العالي **A Handbook on Higher Education, by Fry et al.** (1999).



# الفصل التاسع

## تكوين المعلومات الراجعة

### الموقف

> لا شك أن التأثير الوحيد والأقوى في التعلم هو بالتأكيد إجراءات التقويم ... وحتى شكل سؤال الاختبار أو عنوان المقالة المحددين في الاختبار تؤثران في طريقة تعلم الطلبة ... ومن المهم أيضاً أن نتذكر أن المواقف المتشددة الداعمة للطرق التقليدية في التعليم والتقويم يصعب تغييرها.
>
> (Entwistle, 1996: 111 – 2)

من المعروف أن التقويم التجميعي Summative أو بحسب التسمية المعرفة تصحيح الأوراق ووضع الدرجات، هو جزء من عمل المدرس ولكن بحسب ما تحدثنا عنه في الفصل الثامن ينطبق هذا القول أيضاً على التقويم التكويني formative أو تكوين معلومات راجعة تساعد المتعلم في تعلمه وفي فعل معظم الأشياء على نحو أفضل. غير أنني ومنذ أدركت وجود بعض المشكلات في التقويم التجميعي ركزت على التقويم المتضمن أغراضاً تكوينية فليس لهذا التقويم إمكانات ضخمة لتحسين التعلم فحسب بل هو أيضاً أكثر سهولة للمدرسين ليكونوا مبدعين حين تكون الأغراض تقويمية وقليلة الأخطار مما لو كانت تجميعية وعالية الأخطار.

### النقاط الرئيسة

1- التقويم التجميعي عالي المخاطر محدود الامتداد ذلك أن الدرجات التي تحدد قد لا تكون ذات صلة على نحو موثوق بالعديد من مخرجات التعلم كبيرة القيمة والمعقدة.

2- لقد تبين أن الممارسات الجيدة للتقويم التكويني قد تؤدي إلى مكاسب أكبر في التعلم من معظم الابتكارات التربوية الأخرى.

3- التقويم التكويني الجيد هو نتاج فكر عميق عن العلاقة بين التدريس والمهام والتقويم على مستوى المقرر ومستوى البرنامج معاً.

4- ونحن نريد، عموماً، طلبة يعرفون، أي يعرفون توقعاتنا والغايات من التعلم وقواعد اللعبة وهذا شيء جوهري حيث يكون التقويم موضوع البحث.

## البحث

درجت العادة في معظم الكتب التي تدور بحوثها عن التعليم مثل هذا الكتاب أن تفرد فصلاً خاصاً للتقويم يتضمن خلاصة سريعة لبدائل الأسئلة ذات الخيارات المتعددة للإجابة أو المقالات أو تقارير البحوث المخبرية. لكنني لا أتبع ما درجت عليه العادة، والسبب من جهة أن ثمة وفرة في الكتب التي تتحدث عن أساليب وطرق التقويم (نذكر منها Brown and Knight, 1994; Banta et al, 1996; Hounsell et al, 1996; Brown et al, 1997; Walvoord and Anderson, 1998; Heywood, 2000). وهي جميعاً كتب تحمل فائدة أكبر مما لو خصصت بعض الفصول في الكتب. والسبب الثاني أنني قد غدوت مقتنعاً بأن أسئلة التقويم، وبخاصة الأسئلة المتعلقة بتقويمات عالية الأخطار هي في معظمها أسئلة قيادية ومن النظام وتكون أساساً عن ممارسات على مستوى البرنامج (Knight and Trowler, 2001). لذلك ينبغي توضيح مفهوم التقويم عالي المخاطر قبل أن ندرس تطوير هذه الفكرة. يوضح الجدول رقم 9-1 الصلة بين هذا المفهوم وغيره من المفاهيم ذات الصلة، ويميز بين مجتمع المتلقين المحلي والعامة، في كل من التقويم متدني المخاطر وعالي الأخطار وذلك بغية التأكيد على أن الطرق التي بها نطبق التقويم تتأثر بما إذا كانت المعلومات سوف تستخدم محلياً من قبلكم أنتم وطلابكم أو سوف تنتقل إلى الآخرين الذين سوف يقرؤون المعلومات دون أن يفهموا دقائق السياق وظروف التقويم.

والتقويم عالي المخاطر قريب جداً مما تدعوه كتب عديدة «التقويم التجميعي»، وكما يمكن تسمية التقويم منخفض المخاطر «بالتقويم التكويني». وهنالك أسباب كثيرة تدعونا للاعتقاد بأن التقويم عالي المخاطر ليس موثوقاً وموضوعياً ومفيداً كما كان يفترض ذلك على نطاق واسع. فمن وجهة نظر برودفوت (Broadfoot, 2000: 208) إنه «تقنية ضعيفة وكثيرة الأخطاء وبرغم كونها ذات استخدامات مشروعة عديدة فيجب

أن تختصـر». وفي مراجعة واسعة وشاملة للنظريات والبحوث المتعلقة بالتقويمات عالية الأخطار يقول بيليغرينو وزملاؤه (Pellegrino et al, 1999 – 332):

ويبـدو أيضاً أنه في الوقت الذي نرى فيه تطوير التقويم واستخدامه ينتقل مـن مواقـف التعليم والتعلـم داخل غرفـة الصف فـإن أموراً تتعلـق بصحة عملـه تبـدو في حالة تراجع لتتخـذ مكانها في المقعد الخلفي لأمـور ذات صلة بالوثوقيـة وبقابلية التعميم. وبالمقابل، عندما تكون التقويمات أجزاء لا تتجزأ مـن الممارسة التعليمية تبدو قضية صحة العمل القضية الرئيسة وفي كثير من الأحيان المعيار الفني الرئيس التي بموجبها يجري الحكم على التقويمات.

ولكـن يمكن الحصول على تقويمـات عالية الوثوقية إنما بكلفة كبيرة في معظم الأحيان بالرغم من أنها في أحيان كثيرة قد تبدو بأنها لا تقيس ما ينبغي لها أن تقيسه (Pellegrino et al, 1999) والمشكلة دوماً تكمن في معرفتنا الدقيقة لما ترمز إليه النتائج. غير أن التقويمات منخفضة المخاطر أكثر فائدة إنما هي بطبيعتها البسيطة تعني وجود مشكلات في الوثوقية وقابلية التعميم. فالمدرسون لديهم فسحة للمناورة حين تكون الأغراض من التقويم تجميعية (يبـين الإطـار 9-1 نحو 50 طريقة تقـويم يمكن الاختيار منها)، ولكن يوجـد أيضاً الكثير ممـا يمكن أن يفعله المدرس حين تتضمن المهام أغراضـاً تكوينية وقليلة المخاطر، وعندما يقصد بها تقديم معلومات راجعة بهدف التعليم وليس معلومات بهدف النجاح في الشهادة أو الانتقـاء أو المساءلـة. إن تكوين معلومات راجعة أمر مركـزي في التقويم التكويني وحيث إن الفصـل الثامـن قد تحدث بإسهاب عن تصميم المهـام إلا أن ذلك التصميم يركز على الطرق التـي بها يمكن تحفيز وسماع وفهم المعلومات الراجعة بخصوص تنفيذ المهام وبعد إتقانها يمكن أن تشجع وتنمي التعلم الأفضل. فالنقد الموجه إلى التقويم لأغراض تجميعية وتسويغيـة قـد وضع أولاً بهدف التأكيد على أنـه إذا لم تتم تغطية بعض أهداف التعلم عبر التقـويم التكويني منخفـض المخاطر فعندئذ يكون من العسـير معرفة كيف يمكن تغطيتها علـى أي حـال. وإذا أخذنا بنظر الاعتبار ذلك الشعار القائـل إن الطلبة يتعلمون ما يجري تقويمه فسوف يقودنا ذلك إلى تضييق المنهاج في وقت تريد فيه الحكومة وأرباب العمل من التعليم العالي أن يعزز ويشجع المخرجات المعقدة والطموحة للتعلم.

**الجدول رقم 9-1 أطر التقويم وأغراضه**

| | الجمهور المحلي الذي يقدر إطار التقويم حق قدره | الجماهير العامة الذين يكون فهمهم للمعلومات محدوداً لأنهم لا يقدرون إطار التقويم حق قدره | القضايا |
|---|---|---|---|
| **عالي المخاطر** | | | |
| الأمثلة | اختبارات داخل غرفة الصف | الاختبارات وغيرها من التقويمات لأغراض تأكيدية | التأكيد على الأحكام أو القياسات التي تلخص الإنجازات – الأغراض تجميعية. وكلما ازداد اندماج هذه الأحكام وقدمت بالأرقام إلى العالم بأسره ازدادت صعوبة معرفة ما الذي ترمز إليه. المعنى المقصود يعني المشكلة. |
| المستهلك العادي | المدرس | أرباب العمل، كليات الدراسات العليا ... إلخ | |
| ما مدى ثبات أحكام التقويم؟ | ليس لدى الطالب جاذبية لها لكن هذه الدرجة سرعان ما تتجاوزها نتائج اختبار جديد | الحكم ثابت وعام | |
| **منخفض المخاطر** | | | |
| الأمثلة | محادثات تقويمية | محافظ خاصة بالتعلم وإدعاءات أخرى بالإنجاز ليس لها ضمانة من المؤسسة. | التأكيد هنا على الحكم بهدف المساعدة في التعليم الأفضل – الأغراض هي تكوينية وإعطاء معلومات والمعاني وثيقة الصلة بأطر محددة لمهام معينة. والأشخاص لهم فهمهم الخاص لما ينشأ عن التقويمات منخفضة المخاطر ويدركون أن التعميمات سوف تكون ذاتية غير موضوعية. |
| المستهلك العادي | الذين يتلقون التعليم | أرباب العمل، وكليات الدراسات العليا، ..إلخ | |
| ما مدى ثبات أحكام التقويم؟ | المحادثات عادة مائعة والأحكام تكون موضع نزاع | الادعاءات بالإنجاز تكون عادة عامة إنما تخضع للمراجعة المشروعة من قبل متلقي العلم الذين يدعون بهذه الادعاءات. | |

**الإطار رقم 9-1 – خمسون طريقة للتقويم**

1- الوسائل المساعدة/ المنتجات وبخاصة في مواد الأزياء والتصميم والهندسة ...إلخ.

2- التقويم من حيث كونه حارس لبوابة الدخول: لا يستطيع الطلبة دخول الصفوف إلا بعد تقديم خلاصات للنقاط الرئيسة ... إلخ.

3- بنوك التقويم. يستطيع الطلبة الدخول إلى بنوك الأسئلة والأجوبة. ويتعلمون كيف يجيبون عن جميع هذه الأسئلة إنما يكون تقويمهم على عينة واحدة.

4- تقويم التعلم المستند إلى العمل (بطرق مختلفة ولمرات عديدة ومن قبل تنوع لا بأس به من الأشخاص ولأغراض مختلفة).

5- تقديم عروض للحصول على التمويل أو كتابة ردود على دعوات لتقديم عروض. إن جودة الإيجاز الذي نعطيه للطلبة يؤثر كثيراً في جودة ردودهم.

6- مراجعات عن طريق الإنترنت أو الكتب أو البرامج.

7- طرق التقويم داخل غرفة الصف وهي مهام موجزة تعطي المدرس فكرة عن مدى استيعاب الصف للمادة (أنظر Angelo and Cross, 1993).

8- استكمال خلاصات محضرة مسبقاً لمطالعات أو مناظرات أو ... إلخ.

9- التقويم الذاتي عن طريق الاستعانة بالكمبيوتر.

10- خرائط للمفاهيم. وهي طريقة ممتازة لمعرفة مدى فهم الطلبة للمضامين والعلاقات المعقدة.

11- الإسهام في المناقشات المتواصلة عبر الوسائل الالكترونية.

12- التصميم والبناء (يشبه البند 2 أعلاه).

13- الأطروحة والدفاع عنها.

14- المراقبة الالكترونية للبحث في الإنترنت أو باستخدام البرنامج والاتصالات.

15- كتابة المقالة: كتابة مقالة من 5000 كلمة (قد تكون أكثر صعوبة أو أكثر سهولة عبر توجيه المدرس الذي قد تتفاوت مقاديره، وكذلك عن طريق تنوع القراءات المتوقعة وحداثة الموضوع والوقت المتاح وتعقيد المفهوم.. إلخ).

16- معارض لأعمال الطلبة والملصقات الجدارية والمنتجات. طلبة التاريخ ينظمون معارض متاحف بدلاً من تقديم الأطروحة.

17- العمل الميداني والعمل المخبري وتقويماتها (التقليدية والثابتة).

18- التقويمات التكوينية للمحافظ والمجلات (عندما تكون الأغراض تكوينية يحدد الطلبة مجالات للمناقشة. فإذا كان التقويم تجميعياً ينصح باستخدام العينات وبخاصة إذا عرف الطلبة مسبقاً المجالات التي يحتمل أن تحظى بالاهتمام).

19- الألعاب والمحاكاة.

20- تقويمات «عامة»، الربط بين تعلم وحدات درسية عديدة.

21- وضع فهارس لكلمات وشروحها، وهي سهلة الانتحال من أعمال الغير لكنها اختبارات مهمة للفهم في شروط الاختبار.

22- وضع فهارس للمراجع مع ملاحظات عليها من أجل طلبة العام القادم.

23- صنع النماذج (حرفياً بالنسبة لبعض الموضوعات ونماذج للمفاهيم في موضوعات أخرى).

24- أسئلة الخيارات المتعددة للإجابات (ليس بالضرورة أن تكون اختبارات للمعلومات فقط مع أنه وضع أسئلة كهذه قد يكون أسرع من غيره. أنظر أيضاً البند 3 أعلاه).

25- اختبارات جديدة يستخدم فيها الطلبة برمجيات وبرامج وملاحظات قديمة.

26- الاختبار الكلينيكي الموضوعي المعد مسبقاً حيث ينتقل الطلبة ما بين 10 – 20 «محطة»، كل واحدة منها تجعل الطلبة يعملون في مشكلة معينة أو مهمة أو نشاط معين يمثل حقلاً كلينيكياً من الحقول موضوع الاختبار. ويمكن استخدام الوسائل المشابهة لاختبار مهارات الطلبة المخبرية.

27- اختبارات في نهاية المقرر واختبارات الكتب المفتوحة.

28- اختبارات شفهية.

29- تقويمات الأنداد. يحاول بعضهم استخدام هذه التقويمات تجميعياً لكنها أكثر سهولة إن استخدمت لأغراض تكوينية.

30- تقويمات الأداء. وهي ذات أهمية حيوية لتقويم الكفاءة. لاحظ وجود مشكلات هائلة في تقويم الأداء المعقد بصورة عادلة وموثوقة. ويمكن في بعض الأحيان استخدام المحاكاة.

31- تقويم الاستجابة الشخصية. وتتم عادة داخل الصف حين يكون لكل طالب استجابة الكترونية. يسأل المدرسون أسئلتهم وهم يضغطون على أحد المفاتيح ليعطوا إجاباتهم. يمكن استخدام هذه الطريقة في تقويمات داخل غرفة الصف أو لأغراض الاختبار.

32- الملصقات الجدارية.

33- إنتاج سجلات ذات هيكلية لسير الأعمال في مشروع معين/ أطروحة والتفكير فيها.

34- المشروعات.

35- العمـل علـى مشكلات «حقيقية» تتطلب تعريف المواقف الغامضة نوعاً ما وإدخال شيء من النظام لقضايا لم تعرف جيداً وتحليل المشكلة واقتراح الحلول.

36- إعادة نسخ الاستفسارات المنشورة.

37- لعب الأدوار.

38- التقـويم الذاتي. المهارة في تقويم الذات يقدرها عالياً الكثير من أرباب العمل، وهذا هو السبب في اتباع هذا الأسلوب. وهي في أبسط صورها إن استخدمت تكوينياً.

39- تقـديم حلقات البحـث (من داخل أو خارج الـدور، باستخدام الفيديـو ودون استخدامه، وكذلك باستخدام العرض الضوئي أو البوربوينت).

40- أسئلـة تتطلـب إجابات قصـيرة (أسئلـة ذات الخيارات المتعـددة للإجابات مضافـاً إليها بعض التوضيحات للتفكير، وبحدود 100 كلمة لكل جواب؟)

41- تقويمات لبحوث مستهدفة وبحيث تكون تقديرية ونقدية.

42- بحوث أو استفسارات من المستوى الصغير.

43- بيانـات ذات صلـة، تكون عادة بعض المقطوعات النثرية بحدود 1000 كلمة، وربما وضع ما يوضح العلاقـة لورشـة عمـل أو مقالة أو ملاحظـات ميدانية الـخ مع مهمة أخـرى أو نشاط آخـر (أنظر Bourner, et al, 2000).

44- تقـديم بيانات بالإنجاز بالإشارة إلى محافظ معينة (وإذا أريد لها أن تكون تجميعية فإنني أقترح وضع درجات على البيان وحده شريطة وجود دلائل كافية تدعم محتواه).

45- أوراق وأسئلة واختبارات تؤخذ إلى المنزل.

46- اختبارات نهائية غير منظورة وغيرها من المهام الفردية المحددة بوقت.

47- تقويمات من جزأين. عناصر المهمة يجري تقويمها تكوينياً إنما المنتج النهائي يقيّم تجميعياً.

48- ابتكار صفحة موقع الكتروني.

49- كتابة (أي وضع) امتحان/ اختبار/ تقويم بحسب مواصفات يحددها المدرس.

50- كتابة مذكرة أو خلاصات تنفيذية أو تقارير صحفية.

Prompted by Brown and Knight (1994) and Hounsell et al, (1996)

**محددات التقويم التجميعي**

عندما يتحدث الناس عن التقويم فهم في أغلب الأحوال يتحدثون عن التقويم الذي له غرض تجميعي في كونه يعطي درجة أو علامة أو تصنيفاً معيناً أو توصيفاً نثرياً لمنجزات شخص ما، فالأغراض التجميعية بكل وضوح هي التي تجعل تقويمات عالية المخاطر، وعندما تكون المخاطر عالية من المهم أن تكون الأحكام والقرارات التي يتخذونها أهلاً للثقة وأن تكون موضوعية وكاملة ويمكن الاعتماد عليها قدر الإمكان. وبالرغم من كون الوثوقية أمراً مطلوباً إلا أن تحقيقها مسألة أخرى. ولنأخذ على سبيل المثال سؤالاً يسأل عادة وهو: كيف لنا أن نقيم بشكل موثوق مهارة معقدة مثل الاتصال؟ فهذا قلما يكون ممكناً في مقرر واحد مع أن البرنامج يمكن أن يخطط والموارد تخصص لكي يمكن إصدار الأحكام بخصوص بعض جوانب كفاءة الاتصال في البرنامج بأسره. ومرة أخرى، كيف نقيّم التفكير الناقد؟ إنه من الممكن بكل تأكيد وضع مهام في وحدة دراسية تتضمن تفكيراً ناقداً إلى جانب بعض الممارسات الأكاديمية الأخرى. لكن هذا العمل لا يكفي لدعم إدعاءات جريئة بأن هذا الطالب قد أظهر وبصورة تدعو للاطمئنان مستوى معيناً من مهارة التفكير الناقد. غير أن هكذا ادعاء يجب أن يأتي من دلائل على مستوى البرنامج كله وتكون قد تراكمت عن عمد وقصد عن طريق ممارسات التقويم المنظم. وحتى لو كان الأمر كذلك، فإنني لست متيقناً من الاعتقاد بأن قياسات موثوقة للإنجاز البشري قد تكون ممكنة لو أننا عملنا بجد واجتهاد كبيرين لاستخدام أساليب التقويم الصحيحة. وفي هذا السياق يمكن القول إن تصنيف بيغز (Biggs, 1999b) المعروف باسم تصنيف SOLO مثال جيد للتقويم وهو يتضمن أربع فئات رئيسة، هي:

1- التفكير المجرد الممتد: أي وضع نظريات وتعميم وافتراضات التأمل.

2- التفكير القائم على العلاقات: معرفة أوجه الشبه وأوجه المفارقة وشرح الأسباب والتحليل ومعرفة العلاقة وتطبيقها.

3- التفكير متعدد البنى: تعداد وتوصيف ووضع لوائح وربط الخوارزميات وفعلها.

4- التفكير أحادي البنية: تحديد وفعل إجراءات بسيطة، والمحاولات الفاشلة في تفكير أكثر طموحاً تدخل أيضاً ضمن هذه الفئة.

ومـع أن هـذا التصنيف قد يـروق للكثيرين إلا أنني قد وجدته كمـا وجدت غيره مما يشبهـه صعـب الاستخـدام تجميعياً. ففـي المعايير توجد دومـاً مشكلة المعنـى التي لا بد وأن تظهـر علـى أنها تشكيك بمـا الذي يعد دلائل ملائمة لما هو، علـى سبيل المثال، الحل الخوارزمـي للمسائـل مقابل مـا يعرف بأنه حـل المسائل عن طريق التفكـير بالعلاقات. فمثـلاً، كيـف يمكن للمـرء أن يحكم ما إذا كان شـيء ما لفرضيـات أم مجرد معلومات مرتـدة لفرضيـة شخص آخر قرأت في كتـاب؟ وبصرف النظر عن كـون المرء على علم بالمعـاني الرسميـة للمعايير وللقواعد التـي ستستخدم عند الحكم علـى إنجازات معينة مقابلهـا فإن واضعي الدرجات والتقويم بحاجة لأن يكونوا على علم مسبق وجيد بالمنهاج لكي يتخذوا حكماً جيداً عن ما يعنيه أي أداء معين ومن ثم كيف ينبغي أن يجري تقويمه. أثنـاء عملي الذي اشتمل على أطفال المدارسـ صادفت بعض المشكلات الحادة في تقرير مقـدار التأكد الذي أنا بحاجة إليه قبل أن أحكم علـى إجاباتهم بأنها متعددة الهيكليات وليسـت مجرد نزوة تثـير الاهتمام. وقد وجدت أن بعض الأطفـال الذين يبلغون السابعة مـن العمر يمكن أن نحكم عليهم بأنهم يفكرون في إطار العلاقات بخصوص بعض المهام وهذا مـا يجعلني غير مرتاح حيال استخدام تصنيف SOLO الذي اقترحه بيغز Biggs لأغراضـ الأخطار العليا عندما تضيع بسهولة المعلومات الخاصة بسياق الأداء. لكنني في الوقـت نفسه أراه مهماً من حيث كونه حافزاً للتفكـير بخصوص تصميم المهام والتقويم وعندما تكون الأغراض تقويمية مستمرة.

وهنالـك مثال آخر للمشـكلات الخاصة بالتقويم التجميعي عـالي المخاطر وله علاقة بتقويم النظراء للتعلم. وقد أشرنا في الفصل الثامن أن التعلم يمكن أن يكون بحال أفضل في مواقـف اجتماعيـة حيث توجـد تناظرات في القـوة والصلاحية. وأحـد مضامين هذا القول أن تقويم النظراء قد يؤثر في التعلم بطريقة لا يمكن أن تؤثر بها تقويمات المدرسين الأقـل تناظراً. أضف إلى ذلك حقيقة أن النظراء الأفضل في إطلاق الأحكام على الأشياء مـن حيث كونها عمـلاً جماعياً وإسهاماً في مهام الفريق، ومن هنـا قد تنشأ حالة ملزمة. غـير أنه، وكما تبين المقـالات العديدة التي تنشر في المجلات عـن وثوقية تقويمات الأنداد (Lejk and Wyvill, 2001; Li, 2001; Magin, 2001) يحاول المدرسون أن يستخدموها

لأغراض الأخطار العالية ثم يجدون أنفسهم ينفقون الكثير جداً من الوقت وهم يضعون ويصممون ترتيبات أكثر وضوحاً وتفصيلاً ليطمئنوا أنفسهم بأن الطلبة يطلقون أحكامهم على بعضهم بعضاً على نحو موضوعي وعن علم ومعرفة وبشكل متقن كامل، ولا شك أن الطريقة الوحيدة للحصول على أحكام موثوقة من الأنداد تتمثل في أن يعمد المعلم نفسه لتصحيح العمل وتقدير درجاته أيضاً، لكن هذا الأمر يثير تساؤلات عن الأسباب الداعية للاستعانة بالطلبة ليكونوا قضاة ومحلفين إذا كان حكمهم غير مقبول إلا إذا كان متوافقاً مع حكم المدرس. غير أن الأشياء تصبح أكثر وضوحاً إذا استخدمت تقويمات الأنداد والتقويمات الذاتية استخداماً تقويمياً تكوينياً.

كما أن ثمة اعتراضات كثيرة أخرى بخصوص الوثوق بأن النتائج المهمة للتعلم يمكن تقويمها على نحو موثوق وبتكلفة معقولة (Knight, 2002a). وإن أخذت جميعاً معاً فهي تشير إلى المبدأ القائل بأننا كلما ابتعدنا عن تقويم الإنجازات البسيطة مثل استدعاء المعلومات يصبح التقويم أقل جدوى في إعطاء أحكام يمكن الاعتماد عليها. وتكون أهمية ذلك فيما ذكرته قبل قليل بأن واجب التعليم يقضي بتشجيع وتعزيز التعلم المعقد.

### المدرسون هم مبدعو المعلومات الراجعة: الدفاع عن التقويم التكويني

ليس للتقويم التكويني معنى جيد التعريف ومقبولاً على نطاق واسع غير أن الباحثين أسكيو ولودج (Askew and Lodge, 2000) يميزان بين ثلاث صيغ للمعلومات الراجعة، هي:

- الصيغة السائد لهذه المعلومات تتعامل مع هذا التقويم وكأنه هبة من المدرس للطلبة تساعدهم في التعلم. والتعليم هنا يعد مسألة فردية تتضمن «الفهم المتزايد للأفكار الجديدة وحفظ الحقائق الجديدة وممارسة المهارات الجديدة وجعل القرارات تستند إلى المعلومات» (p. 4).
- تتمثل الصيغة الثانية بنظرة بنيوية للتعلم تؤكد على «إيجاد صلات بين الخبرات الجديدة والقديمة ودمج المعرفة الجديدة وتوسيع المخطط القائم حالياً» (p. 4).

ولا ينظـر للمدرس على أنه تلك القوة المهيمنة في هذه العملية والمعلومات الراجعة تكـون توصيفية أكـثر منها حكماً تقريريـاً وأنها مجرد أحاديـث عادية أكثر منها تعليمية، وتساعد في «سحب» التفكير و«تحفيز التلاميذ وتطوير التزاماتهم بالقيم وعادات المنظمة» (p. 9). «والقوة موجودة لدى المدرس ... ذلك أن أجندة المعلومات الراجعة هو الذي يقررها» (p. 10).

- أما الصيغة الثالثة فتفترض وجود توزيع متساو للقوة والسلطة بين المدرس والمتعلم، حيث يكون المدرس طرفاً في المناقشة عن التعلم وطريقة التعلم. «المعلومات الراجعة هي حوار يتشكل من حلقات تصل بين المشاركين». (p. 4).

فالصيغة الأولى تصـف جيداً عمليات التعليم والمعلومات الراجعة المعهودة في التعليم العـالي حيث تكـون أعمال تصحيـح الأوراق ووضع الدرجـات عنواناً للعمـل، مع أنه من المفيـد الافتراض بأن قسماً لا بأس بـه مما يعطى على أنه معلومات راجعة بهذا الأسلوب يعمـل فعلاً على تحسـين التعلم. وليس لدينا شيء نقوله في هذا الفصل بهذا الخصوص. أمـا الصيغـة الثانية فتنسجم مع المنهجيـات التعليمية التي يقصد بهـا استثارة أساليب «عميقة» للتعلم عند الطلبة (Hounsell et al. 1996) إلى جانب معتقدات تقضي بأن كلا التعليم والتعلم يتعلقان بصنع الطلبة لمعنى مشترك للمواد التي يتعلمونها (Prosser and Trigwell, 1999). وحيـث إن شروح أسكيو ولـودج تستند إلى بحوث أجريت في مدارس أوليـة فليـس مدهشـاً أن نجدهما يشيران إلى الصيغـة الثالثة بأنها عمـل نادر الوجود. غـير أن هذا التأكيد على المحادثة وعلى التناظر في القـوة والصلاحية في التعليم العالي منسجم على نحو جيد مع مثاليات تقويم الأنداد ومع المفهوم القائل إن المدرس يسهل فعل الأشياء (Brockbank and McGill, 1998).

تبـين مراجعـة أجريت لنحو 681 بحثـاً عن التقـويم التكويني «بشـكل قاطع وحاسم أن التقـويم التكوينـي يحسّـن التعلم بالتأكيد. وقد قيـل لو أن أفضـل ممارسات التقويم التكوينـي طبقت في مادة الرياضيـات على مستوى الأمة فإنه من شأنـه أن يرفع البلدان «المتوسطـة» مثـل انكلـترا والولايات المتحـدة إلى مصاف الخمسة الأوائـل (Black and

Wiliam, 1998, 61): وهـذا يعنـي أن النتيجة المحتملة التـي مقدارها 0.7 هي «من بين أكـبر النسب على الإطلاق المسجلة في المداخلات التربويـة» (1998, 61). وهو دليل على أن التقـويم التكوينـي عامل مساعد قوي للغاية في تعلم الطلبـة، حتى إنه بمقدور المرء أن يقـول إنه أكـثر أهمية من التقويم للأخطار العالية وأغراض الضمانة. فالمعنى الضمني هنـا هو أن التقويم التكوينـي أكثر من مجرد شيء نفعله عندما يطلـب إلينا تقويم نتائج معقـدة (ذلك أن نظم المحاسبة والمساءلة تتوقع إجراء تقويم للنتائج). وليس ثمة طريقة أكثر وثوقية لإعطاء بيانات ومعلومات عن الأخطار العالية. وكما درسنا في الفصل الثاني آنفاً إن نظريـات التعلم تولي أهمية كبرى للمعلومات الراجعة عند المتعلم بصرف النظر عمـا إذا كانت تلك النظريات مستمدة من السلوكية عند سكنر Skinner أم من النظرية المعرفية عن بياجيه Piaget أم من المادية الديالكتيكية عند فيغوتسكي Vygotsky أم من علـم النفس الإدراكي عند غانغه Gangé. غـير أن النموذج التحادثي Conversational للتعليـم عند لوريلارد (Laurillard, 1993) هو محاولة لشرح الموقع المحوري الذي تحتله المعلومـات الراجعـة الهادفـة في التعلم بالمراحـل الجامعية، وقد أكـدت بحوثها الأحدث (Laurillard et al, 2000) عن التعلم باستخدام التقنيات الجديدة عن إنشاء المعنى عن طريـق التفاعلات أو «المحادثات» بين المتعلم ومادة المقـرر والمتعلمين الآخرين والمدرس/الميسـر والمعلومات الراجعة التي يطلعـون بها. وبالإضافة إلى المساعـدة في إنشاء المعنى توجـد أيضـاً أسباب تدعـو للقول إن المعلومـات الراجعة التي تراعـي الآخرين يمكن لها أن تكـون ذات أهميـة عاطفية وبخاصة حيث إنهـا تبني الثقة في نفس المتعلـم وإحساساً بالإنجـاز. لكن هـذا لا يعني أن نقول إن المعلومات الراجعة يجب ألا تكون نقدية بل ينبغي أن تفترض المعلومات الراجعة أن المتعلم حين يجد بعض المشكلات سوف يكون قادراً على التعامل معها عن طريق جمعه بين التفكير الذكي والجهود وأنها يجب أن تقدم اقتراحات تساعده على القيام بعمل أفضل عند المرة القادمة.

وإن فُهِمَ هـذا المبـدأ على هـذا النحـو، «فليس عسـيراً أن نرى كيف يمكـن التعامل مـع أي إبـداع في التقـويم التكويني على أنه تغـير هامشي في العمل داخـل غرفة الصف» (Black and Wiliam, 1998: 16). فهـو يشـكل ويولّـد نشاطاً تعليميـاً ويحدد ما جرى تعلمـه وكيـف (Perrenoud, 1998). غير أن الفائدة المرجـوة منه تعتمد على تحقق عدد

من الشروط. فمثلاً، استنتج بلاك (Black, 1998) أن التقويم التكويني يكون في أفضل صورة له عندما يتصل بمعايير واضحة وحيث لا تكون التعليقات والآراء مرتبطة بعلامات أو درجات. وقد عرّف براون ونايت (Brown and Knight, 1994) أكثر من اثني عشر شرطاً ينبغي توافرها لكي ينجح عمل التقويم التكويني، كما أن بحوثاً أجراها تورنس وبرايور (Torrence and Pryor, 1998) أكدت على أن فوائد التقويم التكويني تعتمد على الممارسات التربوية الملائمة المطبقة. وفي الجزء الثاني من هذا الفصل سوف نتطرق إلى مقترحاتهما ونتحدث عما ينبغي أن يحدث داخل المقررات إذا «أريد للحكم التكويني: أي التفاعل والمشاركة من أجل الجميع» Black, 2001: 73 أن تكون أكثر من فكرة في مهدها «بحاجة للرعاية» (p. 82).

## ممارسات قائمة على العلم والمعرفة

إن معظم ما نشأ من حماس بخصوص التعلم عبر الإنترنت كان سببه الاهتمام المتزايد في إمكانات هذا التعلم لتوليد مزيد من المعلومات الراجعة الشاملة لأعداد أكبر من المتعلمين. يقول بالوف وبرات (Pallof and Pratt, 1999) إن الفائدة الرئيسة للمقررات الدراسية على الإنترنت تكمن في حصول الطلبة على كم كبير جداً من المعلومات الراجعة من مصادر عديدة (طلبة آخرين، مدرسين، ومن أنفسهم جراء لحظات التأمل). وهذا يعني ضمناً أن التقنية تعزز المعلومات الراجعة عبر التقاطها والاحتفاظ بها من أجل اعتبارات لاحقة، بينما يكون القسم الأعظم من المعلومات الراجعة المباشرة وجهاً لوجه سريعة جداً لا يمكن الاحتفاظ بها أو معقدة جداً لا يمكن فهمها على النحو الصحيح في حينها وفي مكانها أو حتى فيما بعد. فالطلبة يحصلون على معلومات راجعة ويتعلمونها ثم يؤدونها، وهو أمر مفيد في حالات كثيرة. فهو يجبر الطلبة على الانتباه إلى مادة الدرس، وقد يشجعهم على فهم مؤشرات التقويم فهماً أفضل وعلى التأمل في تعلمهم. وحين يصبحون في حال أفضل لإعطاء معلومات راجعة مفيدة وحساسة إلى الآخرين يحسنون ممارساتهم الشخصية البينية. ولكن ينبغي العمل جيداً من أجل معلومات راجعة تكوينية ذات جودة عليا بصرف النظر عما إذا كان التعلم مباشراً وجهاً لوجه أم عن طريق الكمبيوتر. فالطلبة أولاً يجب أن يفهموا أن بعض الممارسات الأكاديمية المعروفة قد باتت

في موضـع اعتراض الكثيرين، وثانيـاً، أن المدرسين يجب أن يتأكـدوا من توافر الشروط الصحيحة للتقويم التكويني.

**معرفتك للطلبة: أن تكون صريحاً وواضحاً بخصوص ثقافة التعلم**

يأتـي الطلبة إلى صفك ولديهـم تاريخ في التعلم ترك بصماتـه القوية في معتقداتهم بخصوص قواعد اللعبة الأكاديمية، وبخاصة إزاء ما هو التعلم وما يفعله المدرسون. وقد وجد العديد من المعلمين المبدعين أن الطلبة يقاومون الممارسات الأكاديمية التي لا تتوافق مع تلك التوقعات ذلك أنهم لم يفهموا التفكير من ورائها من جهة ولكونهم من جهة ثانية يعتقدون اعتقاداً راسخاً أنهم قد دفعوا الأموال لكي يتعلموا ومن ثم لكي توضع لهم درجات بخصوص ما يتذكرون فإذا صار التقويم ذو الأخطار المتدنية الميزة المحورية للمقرر فمن الضروري عندئذ تفسير ما لا يقل عن أربعة أشياء تفسيراً واضحاً كل الوضوح.

وأول هـذه الأشيـاء، هو لماذا كل هذا التأكيد على التقـويم التقويمي. فالطلبة يريدون أن يدركـوا أنك تريد تقويم جميع نتائج التعلم وأن تدرك أنه ليس مجدياً تقويمهم جميعاً تقويمـاً تجميعياً. فالتقويم التكويني طريقة لتوجيه الانتباه الجاد إلى أولئك الذين يفلتون من التقويم عالي الأخطار. كما أن ثمة دلائل لافتة بأنه مفيد في التعلم، ولهذا السبب نجد أن بعض مخرجات التعلم التي قيمت تجميعياً يجب أن تقيم أيضاً تكوينياً. إن خطة تقويم المقـرر، التـي يتضمن الإطار رقـم 9-2 بعضاً منها تبين كيف يتشابـك التقويم التجميعي والتكويني ليعطيا اهتماماً مركزاً لجميع مخرجات تعلم المقرر.

أمـا الشـيء الثاني فهو يتعلـق بالأسباب التي تجعل الطلبة يتوقعـون القيام بتقويم من الزملاء الأنداد والتقويم الذاتي. فالتقويم التكويني ينجح عندما يعطي المدرسون معلومات راجعـة غنيـة بالمخاطر بخصوص تحسين الأداء وعلـى وجه الخصوص حـين تتعلق هذه المعلومات الراجعة بمعايير التقويم المعروفة والمفهومة والمستخدمة. (ويمكن أن تطبع، على سبيل المثال، على صحيفة غلاف المهام التي توزع على الطلبة حين تعطى هذه المهام).

وهـي أيضاً تنجح وتعمـل جيداً، بل وعلى نحـو أفضل، إذا جـاءت المعلومات الراجعة مـن طلبة آخرين وبخاصـة إذا كانت ذات فائـدة لمن يعطي هذه المعلومـات ولمن يتلقاها

معـاً. وهنـا ينبغـي على الطلبـة أن يدركوا أن المعلومـات الراجعة سـوف تتعلق في معظم الأحيان بمخرجات مهمة للتعلم مثل «العمل المستقل»، أو «المهارة عند العمل في مجموعة» أو «المثابرة والدأب»، وأن أحد الأسباب الداعية إلى إيلاء اهتمام منخفض المخاطر لتلك المخرجـات هـو أنها مبهمة كثـيراً وغامضة فلا تصلـح لتقويم تجميعي موثـوق. (أفضل استخـدام كلمة مؤشرات وليس معايير حين أشـير إلى أنها تحث على إصدار حكم مهني وليست قواعد تلغيه). فالنتيجة هي أن الأحاديث التي تكون بمثابة تقويم تكويني لا يمكن أن تكـون «دقيقـة» كما نفترض -وأحياناً خطـأ- بأن تكون كذلـك التقويمات التجميعية. لذلـك، حين تكـون المخاطر منخفضة والأحـكام مبهمة وغامضة تكـون تقويمات الأنداد هـي التقـويم المناسب. ومع ذلك يجـدر الحصول على معلومات راجعـة من طلبة آخرين عندمـا تكون مخرجـات التعلم جيدة التعريف وتكـون الأحكام الدقيقـة ممكنة ذلك أن الذين يقومون بعملية التقويم يمكن أن يقيدوا من التفكير جيداً فيما تعنيه المعايير وكيفية تطبيقهـا وكيف يدافعـون عن أحكامهـم وقراراتهم. وكذلك فمن المحتمـل أن يطلب من يتلقـون المعلومـات الراجعة توضيـح وتفسير الأحـكام والقرارات ومن المحتمـل أيضاً أن يجادلـوا فيهـا وأيها الأفضـل في التعلم - انظر الفصل الثامـن بخصوص علاقات القوة المتناظرة.

غير أن المهم في التقويم التكويني منخفض المخاطر هو مدى فائدة المعلومات الراجعة ومدى تحفيزها.

إن التقـويم التكويني لا يحسّـن فقط جودة التعلم بل وكذلك عـادات إصدار الأحكام التـي يكتسبها المـرء من تقويم الطلبة الآخرين (تقويم الأنـداد) وبعدئذ عبر تقويم المرء لإنجازاتـه الخاصة (التقـويم الذاتي) ويقـدم إسهامه في قابلية توظيـف الطلبة ويكون أساساً للتعلم مدى الحياة.

**الإطار رقم 9-2 – لمحة عامة عن تقويم المقرر (أنظر أيضاً الجدول رقم 8-1)**

يبلّغ الطلبة أنهم بعد إنهاء المقرر يجب أن يعرفوا ويتقنوا ما يلي:

1- يعرفون جيداً الطرق الرئيسة في التربية والبحوث الاجتماعية – أنظر مخرجات تعلم مواصفات البرنامج (2) 0.2B.

2- أنهم قادرون على المشاركة النقدية بقضايا ذات صلة بالعلاقات بين البحوث والمعرفة وبانسجام مختلف الطرق البحثية لأغراض مختلفة. (2) 10.1A

3- يشعرون بالراحة في قراراتهم وتقويمهم للتقارير البحثية – أنظر مواصفات البرنامج (10.1B (1 ,(2), 10.2A.

4- أنهم قادرون على وضع تصميم لاستفسار بحثي صغير الحجم له جدواه. (10.2C (1,2 ,(3), 10.2B

5- يضطلعون بمسؤولية تنظيم وإدارة الكثير من تعلمهم (2,4) 10.2C.

6- العمل بفاعلية إلى جانب الآخرين لما فيه مصلحة الجميع (5,6) 10.2C.

7- التعامل مع الإنترنت على أنها مورد رئيس للتعلم. (3) 10.2B

8- عرض وتقديم الاستنتاجات شفهياً أمام جمهور من المستمعين (6) 10.2B

والجدول الثاني يربط هذه المخرجات بالأعمال الرئيسة التي يقومون بها.

| مهام التقويم | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اكتب مقالة من 2000 كلمة<br>المهمة (1): تكون مراجعة لبعض المؤلفات (تجميعي). | B | B | B | | C | C,E | C | |
| المهمة (2): وضع تصميم الاستفسار البحثي (تجميعي). | A<br>B,E | B,E | | A<br>B,E | C | C,E | C | A,E |
| المهمة (3): اكتب تقويماً لدراسة بحثية منشورة (تجميعي). | B | B,E | A,E | | C | C,E | C | |
| ضع قوائم بطريقة النقاط للمطالعات الجارية كل أسبوع (تقويمي). | D | | | | C | | C | |
| الاختبار (1): وضع الملاحظات (تجميعي).<br>الاختبار (2): وضع تصميم الاستفسار (تجميعي). | A<br>B | B | | A | | | | |

**التوضيح:**

(A) مخرجات التعلم التي سوف تقيم عن قصد وتجميعياً.

(B) مخرجات التعلم التي قيمت كمجموعة. مثلاً كثير من المهام الكتابية لها مطالب متزامنة بخصوص التعامل مع المعلومات والتفكير الناقد والقوى التحليلية والتركيبية وغيرها. غير أن هذه الإنجازات لا تقيم مباشرة وإفرادياً إنما تقيم بمعنى أن الدرجات تقيم بمجموعها بمعنى أن الدرجات تتأثر بأي تقصير في الأداء لأي واحدة منها.

(C) مخرجات التعلم المهمة مثل المهارة في كتابة نص نثري دقيق أو استخدام نظام المراجع بدقة وهذا ما لا يمكن تقويمه إلا إذا كان ثمة افتراض أساسي بأن الكفاءة بحاجة لدليل إثبات. فمثلاً عدم إتقان علامات التنقيط في الكتابة يلاحظ فوراً ويتطلب الأمر عملاً تصحيحياً عاجلاً بينما التنقيط الصحيح والدقيق لا تذكر له تعليقات ذلك أن الافتراض القائل بأنه شي يفعله الطلبة عادة.

(D) مخرجات التعلم التي تحصل على معلومات راجعة تقويمية من المدرس.

(E) مخرجات التعلم التي تجذب المعلومات الراجعة من طلبة آخرين أو التي يجب أن تقيم عبر التقويم الذاتي.

وثالثاً، قد يكون عسيراً على الطلبة أن يدركوا أن التأكيد على التقويم التقويمي يترافق عادة مع تغيير في دور المدرس فالمدرسون لم يعودوا كما كانوا القضاة ذوي السلطة للحكم على المنجزات. والتقويم لم يعد كما كان مجرد وضع درجات. فالمدرسون يصممون تسلسل العمل التعليمي الذي يحوي الكثير من الفرص لوضع وأخذ تعليقات ذات علاقة بمخرجات تعلم المقرر. وعندئذ هم يشجعون الجميع على المشاركة الكاملة في ما يقدمه المقرر، وفي بعض الأحيان يحاضرون وفي أحيان أخرى يتوقعون الطلبة أن يعملوا بشكل مستقل، أحياناً يحددون الدرجات عند تصحيحهم للأوراق وفي أحيان أخرى يتوقعون أن يقوم الطلبة بتقويم أنفسهم أو يقيم بعضهم بعضاً. وهذا الواقع لا يشكل تكاسلاً أو إهمالاً في القيام بالواجبات، كما قد يفترض بعض الطلبة إنما هو سلوك ضروري إذا أريد للتعلم أن يحدث وفق خطوط محددة عن قصد.

ورابعاً، يبدو أن التقويم التقويمي لن ينجح إلا إذا أخذه الطلبة والمدرسون على محمل الجد. ومع أن الفكرة واضحة تمام الوضوح فإنه يتعين أن يحاط الطلبة علماً بأن التقويم منخفض الأخطار ليس تشريحاً وتقطيعاً إلى قطع صغيرة. والواقع في بعض بيئات التعلم تعد المشاركة في المناقشات التي قد تفهم على أنها تنشيء وتكون معلومات راجعة أمراً إلزامياً للحصول على درجة تقديرية ينالها الطالب في المقرر. وقد يرغب المدرسون بتوسيع هذا المبدأ ليشمل أيضاً العمل المباشر وجهاً لوجه، ولعلهم قد يطلبون من الطلبة تقديم الدلائل بأنهم قد أسهموا بتقديم معلومات راجعة ذات صلة بالمعايير إلى الآخرين في مناسب (معينة) أثناء دراسة المقرر.

وما يجدر ذكره أن هذه التوضيحات يجب أن تذكر جميعاً في الدليل الخاص بالمقرر وأن تكون ذات صلة وثيقة بخطة تقويم المقرر.

غير أن الكثيرين من المدرسين لا يؤمنون بأن الطلبة في هذه الأيام والذين يفكرون تفكيراً استهلاكياً حيث يعاملون التعليم على أنه سلعة وأن الدرجات التي ينالونها في المقرر هي بمثابة العملة سوف يأخذون التقويم منخفض المخاطر على محمل الجد. ومع أن الطلبة لا يدركون لماذا هم يتصرفون على هذا النحو، وأن المدرسين يتهاونون في طلب المشاركة الجدية عندئذ يكون لدى المتشككين حجة يستخدمونها. ومع ذلك، يوجد بعض الدلائل، وأهمها من كلية الفيرنو Alverno College في مليووكي بأن الطلبة يمكن أن يتعلموا كيف يثمنون التقويم التقويمي وأن يصبحوا جاهزين في إعطاء معلومات راجعة تهتم بالمعايير إلى الآخرين وأن يتلقوا هكذا معلومات من الآخرين وأن يعملوا بمضمونها ومع الزمن يصبحون ماهرين ومتأملين في التقويم الذاتي (Loacker, 2000; Mentkowski et al, 2000). غير أن كلية ألفيرنو استثنائية في كونها تملك ثقافة للتعلم على مستوى الجامعة بأسرها، لكنها ليست الكلية الوحيدة التي وجدت أن من الممكن تغيير الممارسات الأكاديمية عن طري ثقافات التعلم على نطاق البرنامج برمته. ويمكن للممارسات الخاصة بالتقويم منخفض المخاطر أن تصنع شيئاً من الفرق في التعلم على مستوى المقرر نفسه لو أخذت بعين الاعتبار سبع نقاط رئيسة، هي:

1- التكليف بمهام كافية. وهذه نقطة واحدة لا يختلف فيها اثنان، لكن مراجعات تقويم البرامج تبين في كثير من الحالات أن بعض مخرجات تعلم البرنامج قلما تحظى بأي اهتمام – المهارة الرئيسة في معرفة الأرقام أمر أساسي في هذا السياق في العديد من برامج الآداب والعلوم الاجتماعية. ويمكن مشاهدة هذه الحالة من النقص على مستوى المقرر حيث من الشائع أن نجد أنه ليس ثمة مهام كافية يمكنها أن توجد فرصاً للحصول على معلومات راجعة بخصوص جميع مخرجات تعلم المقرر. وفي بعض الحالات قد يكون السبب في ذلك وجود مخرجات للتعلم كثيرة جداً. (وجدت شخصياً مقرراً يحوي 30 ساعة اتصال ومقرراً آخر يحتوي 170 ساعة تعلم للطلبة وكان لهما 19 مخرجاً للتعلم. وغني عن القول أن معظمها لم تقيّم وحتى لم يجر التعاطي معها). وإنني أرى أن هذه الحالة تعد خللاً أو عيباً في تصميم البرنامج وليست شيئاً نضع اللوم فيه على فريق عمل المقرر. غير أن المشكلة في حالات أخرى تتمثل في كون المدرسين يقومون بأعمال كثيرة جداً فلا تترك لهم الوقت الكافي لتكليف الطلبة بمهام تجعلهم ينهمكون في التفكير وفي العمل.

2- إنهماك الطلبة بالعمل في هذه المهام. قد يفهم المرء من ذلك على أنه مسألة تتعلق بالتحفيز، وهذا يعني القيام بتصميم مهام يدرك الطلبة أنها على جانب كبير من الأهمية وأنها يجدر إنجازها. وهي أيضاً وفي الوقت نفسه إشارة إلى سلطة المدرس، ويدل على ضرورة قيام المدرسين بالطلب إلى طلبتهم المشاركة في الأنشطة المقررة الخاصة بالتعلم.

3- توجد معايير أو مؤشرات للإنجاز. أنفق مدرسون كثر الوقت الطويل وهم يحاولون كتابة بيانات بعيدة عن الغموض بخصوص مخرجات التعلم التي يمكن استخدامها بعدئذ موضوعياً في قياس الإنجاز. وقد أشرت قبل قليل إلى أن هذا الأمر غير أكيد فلسفياً وغير مناسب نفسياً وغير ممكن عملياً. ولكن ربما يكون مفيداً جداً وجود بعض المؤشرات حتى لو كانت مؤشرات «غامضة» من نوع الأداء الذي يمكن الأخذ به على أنه دليل إثبات لإنجاز ملائم وصحيح.

وبدون المؤشرات يصعب على الطلبة وعلى غيرهم من الذين يقومون بالتقويم أن يدركوا ما الذي يمكن اعتباره دليل إنجاز. لكن المؤشرات لا تحل محل حكم اتخذ عن مهارة، بل تدعمه بتقديمها لغة أولية على شكل نقاط مرجعية عريضة يستخدمها الجميع ويعتمدون عليها للوصول إلى القرارات الخاصة بالتقويم وتبريرها. وبدونها لا تتكون عند الطلبة فكرة عما يبدو عليه الأداء المقبول في حين يعتمد المقيّمون على خبراتهم الفردية.

4- يعرف المتعلمون والمقيّمون على السواء ويفهمون مؤشرات الإنجاز، وإن وجدت المعايير فهي تطبع عادة في الدليل المرافق للبرنامج والوحدة الدراسية، وتوضع أيضاً على الإنترنت. وليس هذا كافياً، فالطلبة، أولاً، يجب أن يدركوا أن هذه المؤشرات هي اسم اللعبة، وأنهم يصفون ما الذي ينبغي تقويمه وأنه قد يكون مختلفاً تماماً عما يتوقعون أن يقيموه. غير أنني ما زلت في حيرة من أمري حين أرى طلبة السنة الأخيرة لا يزالون يقولون عن غباء: «لم أدرك أنني سأحصل على المرتبة الثالثة إن لم أعط هذين المعيارين». وربما تكون هذه الظاهرة أقل حدوثاً عندما تتحسن صياغة وتكوين ثقافات تعلم البرنامج. وثانياً، هم بحاجة لأن يفهموا ما الذي تعنيه تلك المؤشرات. وقد يساعد في هذا الأمر مناقشات تجري ضمن المجموعات صغيرة العدد وبخاصة إذا سبقت هذه المناقشات أو أعقبتها محاولات لتطبيق المعايير عند إصدار الأحكام على أمثلة من عمل الطلبة. وهي تساعد أيضاً في جعل الطلبة ينظرون جيداً وعن كثب إلى عمل جرى تصحيحه وقد نزعت عنه جميع مزايا التعريف. فمن الناحية المثالية يجب أن يروه أولاً دون أن يعرفوا الدرجة المعطاة له والتعليقات. ويحاولوا الحكم على جودته بأنفسهم ومن ثم يتأملون في تلك المؤشرات حالما تكشف أمامهم الدرجات المعطاة لهم والتعليقات.

5- يجب أن تكون المهام ملائمة (وتتطابق مع) المتعلمين. والتطابق يعني في هذا السياق وجود إحساس بنسبة التقدم وذلك لضمان وجود زمن للترسيخ وزمن

لتعلم الجديد. وليس هذا علماً من العلوم. ومما لا شك فيه أن علم النفس التربوي يتضمن الكثير من التقارير الخاصة بمهام ينبغي أن تتضمن منطقياً مستويات معينة من الصعوبة وتبدو فيما بعد مختلفة تماماً من الناحية السيكولوجية. ولكن، عموماً، تكون المهام أكثر سهولة عندما يعطى الطلبة مزيداً من الإرشاد والدعم، وعندما يطلب إليهم العمل بمقدار محدد من المعلومات، وعندما تكون المفاهيم والمشكلات وإستراتيجيات الحلول جيدة التشكيل ومعروفة جيداً، وأيضاً عندما يقدم الآخرون مساهماتهم. فالمعلومات الراجعة الجيدة تساعد الطلبة في فهم ما الذي يتعين عليهم أن يفعلوه لكي ينجحوا حين يتصدون لمهام أقل جودة في التعريف وذات صلة بمقادير كبيرة من المواد غير المنظمة تنظيماً جيداً.

6- المعلومات الراجعة التي توضع يجب أن تكون:

- هادفة. قد تتضمن الغايات تصحيح أخطاء، أو تطوير الفهم أو تعزيز المهارات النوعية أو تطوير التفكير بالعمل الذهني أو الحفاظ على التحفيز.

- ذات صلة بمؤشرات الإنجاز. بعض الأعمال تتطلب وضع تعليقات من خارج المعايير المرتبطة بالمهمة ولكن حين يعمل الطلبة ويضعون في أذهانهم مؤشرات معينة وحيث يرغب المدرسون إعطاء النصح والإرشاد بخصوص التحسن المستقبلي فالمعايير تضع الحدود التي بداخلها تقع معظم التعليقات والملاحظات. فالتعليقات التي تتخذ المعايير مؤشراً لها تساعد الطلبة أيضاً على رؤية الانسجام الحسن بين القرارات والأحكام من جهة وعملهم من جهة ثانية. وفي هذا الاتجاه ذاته تستطيع أن تساعد المدرسين أيضاً ليعدلوا في إعطاء المعلومات الراجعة ولتكون هذه المعلومات منسجمة.

- مفيدة للتطوير. وهذه هي الرسالة الأكثر أهمية بخصوص المعلومات الراجعة. يشعر الكثير من المدرسين بالفخر والاعتزاز بمقدار المعلومات الراجعة المتصلة

بالمضمـون التي يعطونها وعـدد الأخطاء التي يصححونهـا. ومع ذلك فالفكرة الرئيسة للتقويم التكوينـي تتمثل في أن يتلقى الطلبة مقترحات جيدة للتحسن. وحيـث إنهم من غـير المحتمل أن يقوموا بهـذه المهمة عينها ثانيـة، فهذا يعني أن المعلومـات الراجعـة يجـب أن تكون عامة وموجهة نحو مشـكلات مستقبلية متشابهـة بل ومختلفة أيضاً، وليست محددة، والنصيحة الأكثر فائدة تتمثل في إعطاء نصح ملموس ومحسوس بخصوص التحسن.

- مفهومـة. هذه النقطـة تعد في جوهرها تكـراراً للنقطة الأخـيرة. فإن لم يفهم الطلبـة نصيحة المدرس مهما كانت جيدة من حيث صياغتها ومقصدها تضيع إمكانات إجراء تقويم تكويني.

- جيـدة التوقيـت. المعلومات الراجعة الجيـدة تكون سريعة وذلـك لكي يستجيب الطلبـة لهـا والعمل لا يزال حيـاً وجديداً في أذهانهم وأن تكـون جيدة التوقيت ليعملوا بهـا قبل الانتقال إلى مهمة أخرى من الصنف ذاته. ممارسات التعليم العـالي، وبخاصـة في النظم المكونة مـن وحدات، لا يمكـن مقارنتها عموماً مع الحركـة اليوميـة التي تتـم في اليوم نفسـه والشائعـة في العديد مـن المدارس الابتدائية، أو تلك التي تستغرق أسبوعاً واحداً في المدارس الثانوية.

- ملائمـة. فيمـا له صلة بفهم الطلبـة للتعلم ومعرفتهم لفـرع الدراسة. يقصد بهـذه النقطـة أن المعلومـات الراجعة الجيـدة لا تكون فعالـة إلا إذا كان لدى الطلبـة والمدرسين أفكار واحدة عن قواعد اللعبة. فقد تفشل معلومات راجعة جيـدة لأن المدرسـ لم يدرك أن الطلبـة يلعبون اللعبة الأكاديميـة نفسها إنما بقواعد مختلفة.

7- يتلقـى الطلبة المعلومات الراجعة ويهتمون بهـا. هنالك قصص كثيرة عن طلبة يتأكـدون من العلامة المعطـاة لهم لكنهم يهملون ويتجاهلـون جميع الملاحظات

والتعليقات المذكورة إلى جانبها. غير أن هذا الواقع أقل حدوثاً في تقويمات الأنداد والتقويمات الذاتية التي تعطي تعليقات وملاحظات دون أن تعطي درجات. وعندما يتعلق الأمر بالدرجات فإن بعض المدرسين يرجعون الأعمال إلى الطلبة وبها معلومات راجعة لكنهم يوقفون إعطاء الدرجات لبضعة أيام. وبهذه الحالة يحتمل أن يهتم الطلبة بالمعلومات الراجعة حين يعملون ضمن ثقافة لتعلم البرنامج كله أقنعتهم بقوة التقويم التكويني منخفض الأخطار وبالمعلومات الراجعة بأشكالها كافة.

لقد بات واضحاً أن أخذ التقويم التكويني على محمل الجد يعني أن يكون لديك التزام بأن تنظر جيداً وعن كثب إلى التسلسل الكامل للتدريس والمهام والتقويم. وفي هذا السياق يجب أن يكون مفهوماً أن نصاب العمل المشتمل على إعادة تقويم تسلسل التدريس والمهام والتقويم يمكن أن يكون كبيراً علماً أن هذا التصميم في الأقسام الجامعية الجيدة قد يكون عملاً تعاونياً، منتشراً على مدى العام الجامعي ويدعمه اختصاصيون في التنمية والتطوير التعليمي. يوضح الصندوق رقم 9-3 عشرة طرق لإدارة نصاب العمل التشغيلي اللاحق لوضع كم كبير من المعلومات الراجعة التكوينية، بينما سيدور البحث في الجزء الثاني من هذا الفصل عن مزيد من القضايا الإستراتيجية في تخطيط التقويم.

### إجراء تدقيق لتقويم المقرر

ليس ثمة شك بأن تدقيق تقويم المقرر هو السبيل الوحيد لفهم العلاقة بين الممارسات الحالية للتقويم ومقاصد تعلم المقرر. ولو رسمت خرائط ترتيبات التقويم لجميع الوحدات الدراسية في البرنامج على هذا النحو فعندئذ يصبح مدير البرنامج قادراً، وللمرة الأولى في أغلب الأحيان، على معرفة ما يجري التأكيد عليه وما يجري تقويمه، وكيف ومتى. لكن خرائط كهذه يمكن أن تسبب بعض الإرباك، مثلما حصل عندما وجد رئيس قسم التاريخ أن الطلبة الذين وصلوا إلى القسم الثاني من مقررهم يتعين عليهم

أن يكتبوا 27 مقالة كل واحدة منها 3500 كلمة ومقالات بمعدل 36¾ ساعة لكي يحصلوا على شهادة شرف.

غير أن تدقيق المقرر قد يتيح مخططاً مثل ذاك المخطط الموضح في الإطار رقم 9-3. ولكن يجب أن يستكمل هذا العمل بمراجعة كامل مجموعة ترتيبات تقويم الوحدات الدراسية مقابل الممارسات الجيدة للتقويم التكويني المذكورة في الجزء السابق من هذا الفصل. فالخمسة الأولى تنطبق على التقويمات عالية المخاطر مثلما تنطبق على التقويمات منخفضة المخاطر. كما يمكن أخذ المجموعتين الأخيرتين على محمل الجد حين يمكن ذلك – فمن المستحيل أو ربما من الصعب إعطاء معلومات راجعة بخصوص التقويم التجميعي مثل اختبارات نهاية الفصل. أما نتيجة التدقيق وكذلك مراجعة الممارسات الجيدة فتصبح ملفاً يشكل أساساً جيداً لتقرير يضع أولويات تحظى باهتمام في الفصل الدراسي القادم أو السنة القادمة. ويمكن استخدام الأسلوب نفسه في مراجعات تقويمات البرنامج التي تكون غالباً ضرورية إذا كان ثمة مطالب جادة ومقبولة بأن مخرجات التعلم المتطور ببطء قد لقيت التشجيع والرعاية عن قصد.

**الإطار رقم 9-3 – معلومات راجعة أكثر سرعة**

1- في ثقافات التعلم الجيد، أي تلك التي فيها يعرف الطلبة «قواعد اللعبة» ويفهمون المعايير الواجب تطبيقها، قلما يصنعون فوضى كاملة في المهام، وهذا يعني أن عدد المناسبات التي يكون فيها تقديم التدريب والمعلومات الراجعة ينخفض.

2- وكذلك الحال أيضاً عندما يعمل الطلبة متعاونين في المشروعات ويتحدثون فيما بينهم عن المسودات.

3- في ثقافات التعلم الجيد يعرف الطلبة معايير وضع الدرجات لأن هذه الدرجات مطبوعة على صحائف الأغلفة للمهمات وهذا بدوره يخفض احتمالات حدوث عمل رديء وخاطيء.

4- يمكن لصحائف غلاف المعلومات الراجعة أن تسرع عملية هذه المعلومات حين يتعين على الطلبة أن يحددوا المؤشرات التي تصف عملهم خير وصف (عندما يضطرون لتقويم أنفسهم). وفي بعض الأحيان يلزم المدرس أن يكتب القليل زيادة على كتابته كلمة «أوافق». كما أن تكوين فكرة عن حكم المطالب على تقويم ما يمكن له أن يسهل إعطاء معلومات راجعة سيما وأن ذلك يحدد على نحو دقيق جداً أي ثغرة موجودة بين أحكام المدرس وأحكام الطلبة: يمكن للمعلومات الراجعة أن تكون مقتضبة لأنها هادفة.

5- ضع حدوداً لما تقول. فقد يجد معظم الأشخاص المقترحات الرئيسة التي لا يزيد عددها عن ثلاثة ما يكفي للتعامل معها. ويمكن لصحائف الغلاف أو المعلومات الراجعة أن تشجع الإنجاز بتحديد المساحة المخصصة للتعليقات والملاحظات.

6- فكر بإحداث بنك لبيانات المعلومات الراجعة التي تستخدمها عادة ثم تسحب منه كلما احتجت لإعطاء معلومات راجعة.

7- إذا وجد العديد من الأخطاء صحح فقط الصفحة الأولى وأعد العمل كله إلى صاحبه ليصحح الأخطاء. فهذا يوفر الوقت ويجبر الطلبة على التفكير أكثر بتحسين مستوياتهم.

8- من الأفضل للطلبة في بعض الأحيان أن توجههم نحو المصادر التي عليهم أن يعرفوها بأنفسهم بدلاً من أن توضح لهم ما هو الخطأ.

9- إلى أي مدى يمكن لتقويمات الأنداد أن تستبدل بتقويم المدرس؟ (واذكر دوماً الوقت الذي قد تستغرقه لوضع تقويم الزملاء الأنداد في المكان الأول).

10- هل يمكن للتقويم الذاتي أن يحل محل العمل الروتيني لتصحيح الأوراق ثانية؟

## نصائح مفيدة

1- ضع مؤشرات تعلم أو معايير وتأكد بأن الطلبة يفهمونها ويستخدمونها.

2- قدم لهم الفرص، أو زد عليها، من أجل تقويم الأنداد وكذلك التقويم الذاتي، ووضح للطلبة مدى أهمية التقويم الذاتي وتقويم الزملاء.

3- دقق ممارساتك في تقويم المقرر وحدد أولويات التطوير.

4- ابحث عن فرص للعمل على إصلاح التقويم مع الزملاء. ربما تكون وحدات التطوير التعليمي قادرة على إيجاد حلقة وصل تصلك بأفراد في أقسام أخرى إنما أكبر المكاسب يمكن الحصول عليها عبر البحث في هذه الأمور على أساس شامل للبرنامج بأسره.

## للمطالعة

لست أدري بدراسة جيدة تناولت موضوع المعلومات الراجعة لطلبة التعليم العالي. لكن هذا الموضوع يغطيه بشكل جيد تقرير بحثي عن الممارسات الشاملة للأطفال الصغار (Torrence and Pryor, 1998). أما البحث بعنوان: التقويم والتعلم في غرفة الصف الدراسي «**Assessment and Classroom Learning**» فهو تحليل شامل للمؤلفات البحثية عن التقويم التكويني في المدارس والكليات أجراه الباحثان (Paul Black and Dougal Wiliam, 1998).

ولكن ثمة طريقة أخرى لإغناء ما تضمنه هذا الفصل تتمثل بالاطلاع على دراسات عامة بخصوص التقويم في التعليم العالي. وأرى أن خير مقدمة لهذه الدراسات كتاب (Brown et al, 1997). وهنالك أيضاً تقرير واف عن بعض الوسائل لإجراء التقويم الأفضل تضمنه كتاب (Gibbs, 1999 a).



# الفصل العاشر

## التصميم لأجل التعلم

### تصميم النصوص والبرامج

يتنـاول هذا الفصل مرحلـة ما قبل النشاط في العمل التعليمي (انظر الجدول رقم 7-1) حيـث يفترض أن تعلّم الطالـب يتأثر كثـيراً بالطرق والوسائل التـي بها تكتب النصوص والبرامج والمقـررات. وسوف يتركز بحثنا في هـذا الفصل على التصميم المناسـب للمقـرر أو للوحدة الدراسيـة سيما وأن هذا العمل يقوم بـه المدرسون بشكل فردي وليس عملاً مباشراً واضح المعالم.

تحدثنـا في الفصـل السابع عن طريقة تصميم العرض الجيـد للمادة وتناول موضوع الفصل الثامن حلقات البحث. وقد مهدت في حديثي لمفهوم المدونات أو النصوص التعليمية في إشارة إلى الطرق التي عن طريقها وبشكل اعتيادي تشكل أساليب التعليم من أجل درس يتكـرر في المختبر أو درس يتناول حل المسائل أو المشكلات أو المناقشات اللامتزامنة على الإنترنـت أو عرض المـادة وتقديمها أو حلقات البحث. وتحـدد النصوص عادة التقنيات التـي سوف نتبعهـا في أغلب الأحيـان، وكذلك تسلسلهـا ومقدار الزمـن المخصص لكل واحـدة منهـا. والنصوص عادة تتضمن الفكرة المتطورة التـي سيجري الحديث عنها مع الطلبة ولماذا يستخدم هذا النوع من المشاركة والانهماك في التعلم: إنني أقول إن الدروس العمليـة تهـدف إلى ترسيخ أساليب العمل، والجلسات الخاصـة بالعمل على المشكلات أو المسائـل تهـدف إلى وضع نموذج مقاربة ما والتعليم من أجـل نقل الفهم، وبخاصة النقل البعيد لهذا الفهم، والمناقشات عبر الإنترنت هي من أجل تطبيق الفهم وتطويره، والعرض التقديمـي للمـادة يقصد به وضع الإطـار وتحديد القضايا، وحلقـات البحث تهدف إلى العمـل على المعلومـات. وهنالك من يقول بضرورة البحـث في النصوص التي يستخدمها

المدرسون في مختلف فروع المعرفة ولمعرفة العلاقة بينها وبين تعلم الطلبة. ومن المقدر أن يفضي هذا الأمر إلى وضع بروتوكولات تساعد الأشخاص على التأمل في كيفية التخطيط والتصميم للجلسات التعليمية واستجلاء الطرق الأفضل لاستخدام هذه النصوص في ممارساتهم بأكبر فاعلية ممكنة. أما حالياً فيكفي أن نقول إنه من الجدير أن يفكر المرء بالافتراضات الأساسية التي ندخلها في خطة جلساتنا التعليمية ونتحدث عنها مع زملائنا المهتمين بهذه الأمور.

فكلما ازدادت توقعاتنا من برامج المرحلة الجامعية بهدف تحفيز التعلم المعقد بما يكون ضرورياً للإدعاءات المقنعة من أجل قابلية استخدامه في الدراسات العليا، تتزايد أهمية تصميم البرنامج واهتمام ذلك بالترابط المنطقي والمسيرة التصاعدية والتعلم البطيء. لقد حاولت أن أثبت عن طريق ما أشرت إليه في الجدول رقم 2-2 والجدول II-1 بأن التعلم يحدث وبأن ما يحدث حقاً يرتبط بالبيئة التي يعيش فيها الناس، وأقصد بذلك في أحاديثهم وممارساتهم الاجتماعية وتوقعاتهم ومواردهم ووسائلهم المساعدة. وقد وضعت هذه الأفكار معاً على شكل مخطط موجز لعناصر نظام التعليم والتعلم (الشكل رقم 2-1). غير أن الشكل رقم 10-1 يعيد ترتيب هذه الأفكار ويوسعها إلى ما وراء تلك الأشكال والجدول رقم II-1 ليبين على نحو أفضل مدى المؤثرات في تعلم الطالب. ولا بد أن يدرك المرء بسهولة معظم تلك الأفكار في ضوء ما درسناه في الفصول التسعة الآنفة سيما وأن معظم تلك الأشياء لها صلة بعمل أنجزه مؤخراً الباحث المعروف نويل انتويستل وزملاؤه في جامعة أدنبره (Entwislte, 2000). وبالرغم من ذلك تجدر ملاحظة شكل الصليب المظلل الذي يمثل التأثير الوسيط لديناميكية الفرد مثل الدوافع والنظريات الخاصة بالذات ومعرفة المقاربات والبيئات والمنهاج. إن هذه التأثيرات سوف تتباين وبخاصة حين يتعلق الأمر بمشاركات معينة، لكنها سيكون لها دوماً أثر ثابت لا بأس به في الطرق التي بها تتحول المهام، على سبيل المثال، إلى أنشطة وكذلك في الطرق التي بها يخلق ذلك التفاعل العنيف للمؤثرات الأربعة الرئيسة عملية التعلم (مقاربات خاصة للتعلم والدراسة والبيئة والمنهاج). فإذا كان هذا النموذج عادلاً فهنالك حالة واضحة تؤكد على التفكير بما يمكن فعله أخلاقياً لمساعدة الطلبة على استخدام نظريات الذات القابلة للتعديل

والتشكيـل التي تشكل عوناً للدوافـع داخلية المنشأ وتساعدها في رؤية الإمكانات المتاحة في المواقـف بـدلاً من أن تكون أشياء ثابتـة وراسخة في المستحيل الظاهـر. ونستنتج أيضاً أن أولئك الذين لديهم اهتمام خاص بمخرجات التعلم المعقد مثل تلك المدرجة في الإطار رقم II-1، يجـب أن يتمتعـوا بالمهارة الخاصة في وضع تصميم لمـا يمكن أن تقدمه وتتيحه بيئة التعلـم، وكذلك في التخطيط للمناهـج الرسمية التي تعزز هذا التعقيد وتساعد الطلبة في اتخاذهم للمقاربات الخاصة بالتعلم والدراسة في سبيل تحسين فرص مناهجهم.

وهنـا يجدر بنـا أن نذهب إلى ما هو أبعد مما جاء في الفصـل الثاني من دعوة لفهم مـا يمكن تقديمه ومنحه على شكل فرص وإمكانـات. يقول غيبسون Gibson الذي ابتكر هذه الكلمة:

> إن مـا تقدمه البيئـة (affordance) هو ما تعطيه للحيـوان، أو ما تزوده بـه إمـا للخير وإما للشـر. فالفعـل afford موجود في المعاجـم اللغوية لكن الاسم affordance غير موجـود، فهو من اختراعي، وأقصد به شيئاً يشير إلى البيئة والحيـوان، وهذه الأشياء المتاحة [affordances] يجب أن تقاس بعلاقتها مع الحيـوان ... هي ليست مجرد خواص فيزيائية مجردة ... وما هو متاح ليس خاصية موضوعية ولا هو خاصية ذاتية غير موضوعية أو ربما هـو الاثنين معاً إذا شئـت ... وهو أيضاً حقيقة من حقائق البيئة وحقيقة في السلـوك. هو فيزيائي مـادي ومعنوي نفسي معاً، ومع ذلـك ليس أياً منهما فما هو متاح affordance يشير في الاتجاهين معاً في اتجاه البيئة وفي اتجاه الراصد أو المراقب.
>
> .(Gibson, 1986: 127, 129)

وهـذا مـا يفتح أمامنا إمكانـات واسعة ذلـك أن باستطاعتنا أن ندخـل في التصميم الخاص بالبيئـة مزايا تتضمن إمكانـات تساعد في التعلـم أو في أداء المهام. وإذا نظرنا إلى التصميـم الخارجي للبرنامج من هذه الزاوية فهو يشبه الهندسة المعمارية. وهذا ما يمكن استنتاجه من كلمات أحد المعلقين حين قال:




الشكل رقم 1-1: عناصر بنية التعلم

إن ما يعجبني على وجه الخصوص في فن العمارة من حيث هي مصدر جيد لأفكار تسهم في خلق فضاءات رحبة بهيجة للتعلم المثمر عبر الإنترنت هو أن فن العمارة يعني صنع المتاح. فالعمارة (أي الفضاء المبني) لا يقرر النشاط. لكن العمارة الرديئة تعرض للخطر بعض أنواع النشاط الذي يقدره الجميع. أما العمارة الجيدة فمن شأنها رعاية هذا النشاط وتطويره. ومن يستخدم ذلك الفضاء المبني لديه المدى الملائم لاستقلالية النشاط.

.(Goodyear, 2000: 14 – 15)

وهذا بدوره يعتمد على مصممي البرامج الذين يحاولون تضخيم الفرص التي ستتاح للمدرسين:

1- الترابط المنطقي. الوحدات الدراسية وغيرها مما هو متاح للتعلم يجب أن تتصل بمخرجات تعلم البرنامج وبطريقة توفر احتمالات أن يحقق الطلبة الذين يستفيدون منها ما تحدده مخرجات التعلم. وينبغي أيضاً أن تكون ثمة ثقافة تعلم ثابتة ومتماسكة، بمعنى أن الطلبة يجب أن يفهموا ما الذي يحاول البرنامج تحقيقه وأن يتوقعوا بأن تتشابك وتتضافر المعلومات الراجعة من المدرسين والرسائل التي تتضمنها أو ما يسمى في بعض الأحيان «المنهاج الخفي –وهي الرسائل التي تتضمنها الممارسات الاجتماعية اليومية– مع تلك الأهداف.

2- التقدم المتصاعد. ينبغي أن يقدم البرنامج ما هو أكثر من مجرد إضافة معلومات إلى ما يختزنه الطالب في ذهنه ويجب أن يكون ثمة شيء من حسن التقدير في كونه تحويلياً يستحث طرقاً جديدة في فهم معتقدات جديدة والعمل عليها أو ربما بعض نظريات الذات الجديدة وتشكيلات العمل الذهني والتفكير. ولهذا الشكل للتقدم المتسلسل ما لا يقل عن ثلاثة مصادر، هي:

- أحـد هذه المصادر يتضمن تعريـف المتعلم بمفاهيم تتزايد في صعوبتها علماً أننا قد أشرنا في الفصل الثامن إلى أن هذه المنهجية قد تثير النقاش والجدل.

- والمصـدر الثـاني يتعلـق بتعديل نظريـات الـذات والتفكير بالعمـل الذهني والمعتقـدات الخاصة بالتعلـم والدراسة ...إلخ. ويمكـن تشجيع وتعزيز هذا المصدر عـن طريق ثقافات التعلـم المشبعة برسائل تتعلـق بنظريات الذات الأقوى ... التي تجتنب ممارسـات التعليم والتقويم التي تثقل كاهل الطالب مـا يجعلـه يلجـأ إلى إستراتيجيـات قد تترافـق مع معتقـدات وعادات في التفكير السلبي.

- وأمـا المصدر الثالث فيقضي بخفض الإسناد لكي يصبح الطلبة أكثر استقلالاً. وهذا ما وضحناه في الفصل الثامن.

3- التعلم البطيء. وله وجهان. أحدهما يتمثل في التأكد من وجود أشياء متاحة كافية وموزعـة على البرنامج برمته لدعم تطوير المنجزات المقدمة مثل الاستقلالية في القرار والمهـارة في العرض والتقديم ونظريات الـذات المتزايدة تدريجياً (انظر الفصل الرابع) وكذلك العمل على المسائل. أما الوجه الآخر فهو التفكير بالعمل الذهنـي وبخاصة في سبيل التأكـد بأن الطلبة يعرفون ما يتعلمون ومدى أهميته. ومـن المستحسـن إشراكهـم في مراجعة إنجازاتهـم بخصوص عمليـات التعلم المعقدة والدقيقة تلك والتعرف على الإتجاهات اللازمة للتطوير وتنظيم الدلائل الداعمـة لادعاءاتهـم بالإنجاز. ومن الممكن فعل الكثير مـن هذا العمل الذهني عـبر جعل الطلبة يبدعون ويطورون محافـظ التعلم المماثلة لمحافظ التعليم التي سوف نتناولها بالتفصيل في الفصل الثالث عشر.

**الإطار رقم 10-1 - أعمال على مستوى البرنامج برمته لتشجيع نظريات الذات المتزايدة والتصرفات الوصفية ذات النزعة الذاتية**

1- تأكد بأن الطلبة قد أخذوا علماً بخصوص ثقافة التعلم التي تسعى لتشجيعها وبخصوص أهميتها. حتى في جامعة أوكسبريدج Oxbridge يوجد طلبة يعتقدون أنهم محتالون أدعياء سوف يكتشف أمرهم عاجلاً أو آجلاً. وهنالك أيضاً أشخاص يعتقدون أن ذكاءهم وسحرهم قد أوصلهم إلى هذا المكان وهذا يكفي. مهما حصل وفي كلتا الحالتين يعد العمل بخصوص الصفات ونظريات الذات المفتاح للتعلم الجيد وقابلية التوظيف. وتزداد أهمية ذلك لدى الطلبة الذين لديهم تاريخ أكاديمي متواضع.

2- أشرك مستشارين في الدراسة أو أشخاصاً يعملون في خدمات خاصة بالمهن وغيرهم حين تفكر في كيف يمكن لبرنامجك وبمساعدتهم من تقديم العون للطلبة في سبيل تطوير المعتقدات المرغوبة في الخلية (آ) (انظر الشكل رقم 4-1).

3- إبحث عن وسائل تستعين بها في سبيل إدخال التخطيط التطويري الشخصي (أو المهني) في برنامجك. فهذه مناسبة أكيدة لتشجيع الطلبة على التأمل والتفكير في مخرجات تعلم البرنامج وخطتهم لمهنة المستقبل.

4- هل توجد في المقررات والبرامج فرص أخرى كافية للتأمل وللعمل الذهني وللتخطيط من أجل التحسين؟

5- فكر بالوسائل التي بها تعطى المعلومات الراجعة بخصوص الأداء إلى الطلبة. ما الرسائل التي تبعث بها؟ (هل هي رسائل مفضلة عند وجود يأس في التعلم في حالات كثيرة؟) وما هي النصيحة المفيدة والمحددة التي تقدمها من أجل التحسين؟ (لا توجد نصائح في كثير من الأحيان لذلك لا يوجد إسهام في العمل الذهني أو التفكير الإستراتيجي من هذا المقرر).

6- إن البرامج التي تعلّم الطلبة كيف يجدون المسائل ويعملون عليها و(لعلهم) يحلونها ربما تكون برامج تعطي المزيد من التعليم عن كيف يحصل التعلم عن طريق إظهار قوة المثابرة والتفكير الإستراتيجي في الحياة الأكاديمية. إن البرامج المعتمدة على التعلم القائم على المسائل تظهر دوماً أساليب الطلبة وطريقة تفكيرهم وتصرفهم التي يمكن أن تنجح في جميع الظروف إذا بذل المجهود الكافي. والشيء الواضح بكل تأكيد أنه ما لم يعرف الطلبة شيئاً بخصوص ثقافة التعلم المقصودة ويفهمون ما الذي تعنيه ويتعين عليهم العمل بانتظام بموجب أفكارها الرئيسة فلن يحدث الكثير. إذن لا بد أن تأتي ثقافات التعلم داخل الأقسام في الطليعة وأن تتخذ عنواناً لها وأن يحتفى بها.

يقـدم الصندوق رقـم 10-1 أعلاه لمحـة واضحة لمـا يعنيه هذا التفكـير وما فيه من مقترحـات لترويـج ثقافات التعلم التـي تشجع نظريات الـذات القابلـة للتشكيل وكذلك التصرفـات الوصفية ذات النزعة الذاتية (انظر الشكل رقم 4-1) ومع ذلك فإن تصميم البرنامـج هو عمل يقوم به فريق عمل، ولكونه كذلك، فهـو ليس عملاً مركزياً لكتاب عن عمل يقوم به أفراد. وهذا ما سوف نناقشه في البند التالي:

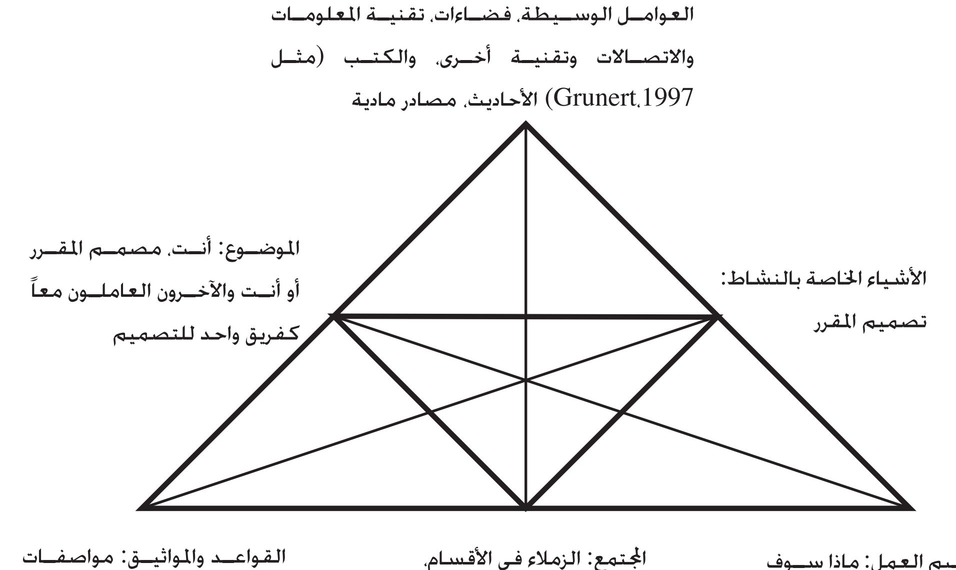
## تصميم المقررات

يصـف الشكل رقم 10-2 الذي قد ينطبق أيضاً على تصميم البرنامج عملية تصميم المقرر بأنها نشاط بالغ التعقيد. ولكن إذا أعدنا صياغة الشكل رقم 2-1 يتبين لنا أن هذا العمـل قد يكـون أكثر سهولة أو أكثر صعوبـة اعتماداً على مدى فائـدة العوامل الوسيطة (تعامـل المفاهيم والمهارات على أنها أنواع خاصة من العوامل)، جودة الأحكام والقواعد والأعراف والتوقعات وعلى الخبرة المتوزعة لدى الجماعة والمتاحة للمصمم وعلى تقسيم العمل. كما أنها تعتمد أيضاً على ما إذا كان ذلك تغيراً متدرجاً في وحدة دراسية ثابتة، أو مقرراً جديداً كل الجدة وعلى خبرة المدرس في تصميم الوحدة الدرسية. وقد يكون العمل أكـثر بساطـة حين يعمل مدرس له خبرة جيـدة في تغيير مقرر قائم مما لـو كان مدرساً جديـداً يخطط لمقـرر جديد، علماً أنه من الممكن القول إنه من المستحسن لو أن مدرسين قائمـين على رأس عملهم ومن الذين قاموا بعمـل نمطي في بعض الممارسات غير الجادة وتعلمـوا كيف يعيدون التصميم باهتمام كمـا لو كان تصميماً «على صحيفة ورق فارغة». إضافة لذلك فإن مادة المقرر والخصائص العامة للطلبة الذين يتوقع لهم أن يأخذوا هذا المقرر لهما دور في تعقيد أو تبسيط عملية التصميم.

ولكـن بصـرف النظر عن تعقـد هذا العمل فـإن تصميم مقـرر ما يتضمـن اختيار مخرجات التعلم والترتيبات التدريسية والمهام والتقويم وتحقيق الانسجام والتناغم بينها لكي تعمل جميعاً على نحو تكافلي.

## التعليم والتعلم والتقويم

لقد قيل ما يكفي في الفصلين السابع والتاسع عن هذا الموضوع لذلك لن نطيل المناقشة في هذا الجزء. وحسبنا أن نقول إن الموضوعات الرئيسة في هذا السياق لها صلة بانتقاء الطرق المناسبة للأغراض التي تعبر عنها مخرجات التعلم التي تكون




الشكل رقم 2-10: عناصر منظومة تصميم المقرر (اعتماداً على Engestrom.2001)

ملائمة للطلبة التي تمكن موازنتها مع الأغراض التي تعبر عنها نتائج التعلم التي تكون ملائمة للطلبة التي تمكن موازنتها مع التقييدات الخاصة بالزمان وبالموارد. وعندما يتعلق الأمر بتصميم البرنامج فلا بد من أن يولي المصمم اهتماماً كبيراً ليضمن وجود تنوع كاف في الوحدات الدراسية المكونة للبرنامج في التعليم والتعلم وطرق التقويم وذلك ليزيد من احتمالات أن يحقق الطلبة الأهداف التي تعبر عنها مخرجات تعلم البرنامج.

ومن المفيد أيضاً أن يهتم المرء بالتنوع على مستوى المقرر، ولكن وحيث إن مخرجات تعلم المقرر ستكون انتقاءاً شاقاً من بين ما يزيد عن 20 مخرج تعلم للبرنامج لذلك فإن الطرق المستخدمة سوف تكون أيضاً إنتقاءاً من تلك البنود المذكورة في الفصلين السابع والتاسع التي تقترحها كتب أخرى. ولا بد من الإشارة إلى أن الكثير جداً من التنوع في مقرر قصير قد يعطي شعوراً بعدم الاستقرار ويترك لدى الطالب إحساساً بضرورة أن يتصفح الأشياء كلها تصفحاً ذلك أنه ليس لديه الوقت الكافي لدراستها جيداً وفهمها وعلى سبيل المثال تقويمات الأنداد، وأساليب التقويم التجميعي الجديدة والمشاركة في عرض وتقديم المادة أو رسم خرائط المفاهيم. وحيث إن هذه الطرق وتلك المشابهة لها لا ينصح بها لتكون وسائل ممتعة لتجديد وتنشيط عملك التعليمي -سيما وأنها أساسية وجوهرية في تطوير المهارات والعمل الذهني- فإننا نستنتج من ذلك بأن الكثير من الحشو والتعلم السطحي الذي ينتج عنه أمر يدعو للقلق. التعلم «العميق» والفهم الكامل لمخرجات التعلم التي يمكن دعمها بمقاربات كهذه تعني توفير الوقت الكافي للطلبة للشعور بالراحة والاطمئنان إزاءها. وبالطبع قد يراودك شعور بالثقة في برنامج جيد التصميم والبنية بأن أساليب معينة قد أتقن فهمها وأن الطلبة قادرون على استخدامها تلقائياً. ولكن في تلك الحالة قد يكون من المفيد أن تعرفهم على أسلوب جديد في التعليم والتعلم والتقويم يكون مساهمة منك في المجموعة التي تشكل أسس البرنامج.

والنصيحة التي نخلص إليها تقضي باستخدام تنوع معقول وملائم من أساليب التعليم والتعلم والتقويم واجتناب الانشغال أكثر مما ينبغي.

**مخرجات التعلم**

تحدد مخرجات التعلم ما تريده أنت من الطلبة أن يفهموه وأن يكونوا قادرين على فعله عند انتهاء المقرر. بعض هذه المخرجات قد تكون خاصة بالمادة موضوع التعلم علماً أنه يفضل استبدال الصيغة المستهلكة مثل «سوف يفهم الطلبة أسباب ونتائج الثورة العلمية التي حدثت في القرن الثالث عشر «بصيغة أفضل منها مثل قولك سوف يفهمون المادة التي سوف تطور فهمهم لواحد أو اثنين من عدد محدود من المباديء الرئيسة أو الافتراضات التي تشكل هيكلية مادة الاختصاص. فمثلاً مخرجات التعلم الجوهرية لشهادة التاريخ قد تختزل بعبارات عن

التغـير واللاتغير، وطبيعة الأسبـاب وتعقيداتها والزمن من حيث الساعـة، والزمن من حيث المعيشـة، وفهم الآخرين والعلاقة بـين المصادر الباقية والمعرفة التاريخية. والمقرر المعمق لمدة السنوات العشر التي سبقت الحرب الأهلية الأمريكية قد تتداخل مع العقدين الثاني والرابع في حـين أن المقرر الخاص بـ «الجريمة والرقابة ما بين 1500 و2000» قد يعطي الأولوية للعقدين الأول والأخير.

غـير أن نمـوذج USEM المتمثـل بالفهـم Understand، والخاص بالموضـوع Subject والفاعلية Efficiency، والعمل الذهني Mental للمنهاج الذي مهدنا له في بداية الباب الثاني آنفـاً يؤكد أن المتوقع من البرامج أن تعزز مهارات الطالب العامة والخاصة بالمادة وأن تستثير معتقـدات الفاعلية ونظريات الذات وأن تحسن العمـل الذهني. ولكن من أين تأتي مخرجات التعلم التي ترتبط بهذه الأهداف؟

إن أسعفـك الحظ فقد تأتي المخرجات من مواصفات البرنامج أو من خطته. ويوضح الجدول رقم 10-1 مخرجات التعلم لبرنامج خاص بإحدى الدرجات العلمية وأي الوحدات الدراسية تركز علـى أي منهـا. فالوحدة الدرسية الجديدة قـد تلامس العديد، بل ربما جميـع، المخرجات الست عشـرة لتعلم البرنامج بينما قد يصر مخرج البرنامج على مهندس التصميم بأن يأخذ مخرجين أو ثلاثـة أو أربعـة منهـا ويوليهـا اهتماماً زائداً. ولاحـظ ثانية عمـل المبدأ القائل بـأن الوحدات الدرسيـة يجـب ألا تملأ حشواً بمخرجات التعلم. لهذا فإننـي ودون أن أحاول التأثير في أحد حين رأيت وحدة دراسية تغص بتسعة عشر مخرجاً جعلتني أشعر بالريبة في جودة المقرر وفريق العمل الـذي كان وراءه. لكـن اختيار مخرجات يعتمد على مهندس التصميم، مع أن مخرج البرنامج قد يقـول إنه يرحب بالمقرر الجديـد إذا أسهم بالعددية Numeracy (مخرجـات (10.2C(3)، أو إن أسهـم بواحـدة من المخرجات التي لم تجـر تغطيتها على نحو جيد، وبالطبع تعـد كلمة «العددية» مبهمة كثيراً بحيث لا يستطيع مهندس التصميم المتواضع أن يستخدمها كثيراً في تصميم الوحدة الدرسيـة، وبخاصة لمهندس التصميم الذي يتوقع أن يكون قـادراً على الرجوع إلى الفهرس الذي يشـرح باختصـار طريقة فهمهـا في إطار هذا البرنامـج. (وفي هذه الحالة قـال القسم الجامعي إن الطلبـة يجـب أن يكونوا قادرين على «أن يقرؤوا بذكاء خلاصـات البيانات المبنية على أساليب وصفية ومرجعية نموذجية، وهذا يعني أن يكونوا قادرين على فهم ما الذي تعنيه البيانات الرقمية

وتفسيرها من أجل الأغراض التي يدرسونها»). أما خطة البرنامج فتبين ما الذي يحاول البرنامج فعله لكنها يجب ألا تقف حائلاً دون قيام المدرسين بإضافة مخرجاتهم الخاصة بالتعلم. وحين لا تتوافر مواصفات للبرامج عندئذ يستطيع المدرسون عادة أن يجدوا مخرجات تعلم مقترحة في المطبوعات الصادرة عن الجمعيات الخاصة بمواد التعلم أو عن الهيئات الاختصاصية، أو في المؤشرات الخاصة بمواد الدراسة على الموقع الإلكتروني الآتي في المملكة المتحدة: (http://ww.qaa.ac.uk/crntwork/benchmark/bechmarking.htm).

غير أن التعرف على حفنة من مخرجات التعلم من أجل انتباه مستدام ليس نهاية القصة. كيف تعرف متى يتم إنجاز مخرج ما؟ هذا سؤال يحتاج إلى جواب معقد سيما وأنه سؤال يحبه كثيراً أولئك الأفراد الذين يريدون الإجابة حالاً ليتمكنوا من استخدام البيانات الخاصة بالتقويم التجميعي التي يفترضونها مؤشرات صحيحة وموثوقة لأداء المدرس والقسم والمؤسسة. لكن أول ما يتبادر إلى الأذهان مسألة مستوى الإنجاز. يقول الإدراك السليم إن التفكير الناقد في السنة الأولى يجب أن يكون مختلفاً عن التفكير الناقد في السنة الأخيرة وأن بعض البيانات يمكن أن تكتب في هذا الشأن لتوضيح الفارق بينهما. بعد ذلك تأتي مسألة جودة الإنجاز. بعد أن تحدثنا عن التفكير الناقد في السنة الأخيرة قد يتوجب علينا الحديث عن التمايز بينهما، سيما وأننا نضع درجات على مقياس مؤلف من 1 – 5 أو من A إلى E أو على مقياس من الأول إلى المقصِّر، كما ينبغي لنا أن نحدد خمس درجات لجودة التفكير الناقد هي، ممتاز وجيد ووسط ومقبول وضعيف، حتى لو لم يقيّم التفكير الناقد إلا على أساس عنصر واحد في تقويم عمل كثير التعقيد مثل تقويم دراسة بحثية لمجلة. فكلتا الحالتين -إنتاج مؤشرات مستوى ثم التمايز بين المستويات- تقتضيان وجود مؤشرات توصيفية أو معايير أو مؤشرات تكون مرتبة تصنيفياً في ترتيب هرمي لكي تتيح لنا أن:

1- نذكر أنفسنا بما نحاول إنجازه.

2- نخبر طلبتنا بما يتوجب عليهم فعله لكي ينجحوا.

3- نخبرهم أيضاً أي المنجزات سوف تتلقى أفضل المكافآت وأيها سوف ترفض.

4- نحكم على منجزات الطلبة.

## الجدول رقم 1-10: المساهمات التي تقدمها المقررات الرئيسة في مخرجات تعلم البرنامج

| | مخرجات المهارات (مواصفات البرنامج، (البند 10.2) | 100 T1 | 100 T2ª | 100 T3 | 200 | 205 | 211 | 225 | 227 | 228 | 231 | 232 | 234 | 235 | 236 | 300ª |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A1 | القدرات على النقد | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓* | ✓* | ✓* | ✓* | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓* | ✓* | ✓* |
| A2 | المجادلة | ✓* | ✓ | ✓ | ✓* | ✓* | ✓ | ✓ | ✓* | ✓* | ✓ | ✓ | ✓* | ✓* | ✓ | ✓ |
| A3 | الانفتاح الذهني | ✓* | ✓ | ✓ | ✓* | ✓ | ✓* | ✓* | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| A4 | القدرة على احتمال الغموض | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓* | ✓ | ✓ | ✓* | ✓ | ✓ | ✓* | ✓ | ✓ |
| B1 | التعامل مع المعلومات | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓* | ✓ | ✓* | ✓* | ✓ | ✓ | ✓* | ✓* |
| B2 | مهارات بحثية | ✓ | ✓* | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓* | ✓ | ✓* | ✓ | ✓ | ✓ | ✓* |
| B3 | تقنية المعلومات والاتصالات | | يذهب الطلبة إلى ورشات عمل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إذا أرادوا أن يرفعوا مستوى معارفهم. تستخدم الشبكة العالمية العنكبوتية في معظم المقررات. | | | | | | | | ✓* | ✓* | انظر يساراً | | ✓* | انظر يساراً |
| B4 | العددية | ✓* | يقرأ الطلبة البيانات العددية ويتفهمونها في جميع المقررات. | | | | | | | | | | | | | |
| B5 | التقليدي | ✓* | التوقعات التي وضعت في الفصل الدراسي الأول تتعزز من خلال الممارسات الاعتيادية في المقرر. | | | | | | | | | | | | | |
| B6 | مهارات العرض والتقديم | ✓ | ✓* | ✓ | ✓ | ✓ | ✓* | ✓* | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓* | ✓ | ✓ | ✓ |
| C1 | التأمل | ✓ | ✓ | ✓* | ✓* | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| C2 | الاستقلالية | ✓ | ✓ | ✓* | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓* | ✓ | ✓ |
| C3 | حل المسائل | ✓ | ✓ | ✓ | ✓* | ✓* | ✗ | ✓ | ✓ | ✓* | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| C4 | تنظيم العمل | | | | التوقعات التي وضعت في الفصل الدراسي الأول تتعزز من خلال الممارسات الاعتيادية في المقرر. | | | | | | | | | | | ✓* |
| C5 | العلاقات الشخصية البيئية | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| C6 | العمل ضمن مجموعة | ✓ | ✓* | ✓* | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓* | ✓ | ✓ | ✗ |

**ملاحظات:**

✓ : المهارات التي يحتمل استخدامها فوراً عندما ينشغل الطلبة في مجموعة التعلم التي تتضمنها الوحدة الدراسية. وأنشطة التعليم والتقييم، سواء استخدمت فعلاً أو يجري تطويرها، فهذا الأمر يعتمد على أشياء كثيرة من تأويل الطالب للوحدة الدراسية ومنجزاته السابقة في التعلم.

* : المهارات التي ستولي اهتماماً خاصاً في الوحدة الدراسية. ينصح الطلبة الراغبون بتحسين هذه المهارة أن يستعينوا بهذه المعلومات عندما يختارون الوحدة الدراسية.

✗ : المهارات التي لا تعرّف بأنها ذات أولوية في التعلم في الوحدة الدراسية.

ª : فرص التعلم في هاتين الحالتين تختلف باختلاف اختيارات الطلبة.

من أجل ذلك ليس مستغرباً أن نجد حماساً كبيراً لتحليل مخرجات التعلم ونضعها في تصنيفات متعددة تصف مستويات الإنجاز وجودته. وأما فيما يتعلق بمهندس تصميم المقرر فإن شخصاً آخر سوف ينجز هذا العمل كله أو بعضاً منه إن أسعفك الحظ. ولكن تشير بيانات معالم قياس الموضوعات في المملكة المتحدة المذكورة آنفاً إلى الحالة التي ستبدو عليها مخرجات التعلم في السنة الأولى وفي السنة الأخيرة وفي مستوى درجة الماجستير. ولكن إن أردت أن تقوم بأعمال التصحيح بالرجوع إلى تلك الدرجات الخاصة بالقياس فعليك حينئذ أن تضع بياناتك الخاصة التي تفسر كيف يبدو الأداء الجيد ... الأداء غير المفيد. ولكن هنالك وجهة نظر تحدثنا عنها مسبقاً في الفصلين الثامن والتاسع بخصوص التصنيفات ومعايير الأداء وهي وجهة نظر تطعن في الافتراضات القائلة إن مخرجات التعلم يمكن أن تحدد بدقة وأنها قد تستخدم لإصدار أحكام دقيقة التفاصيل. غير أن البيانات العريضة مثل تلك الموضحة أعلاه التي تصف كيف يمكن فهم مخرجات التعلم المتعلقة بالمعرفة العددية هي حقاً بيانات مفيدة جداً من حيث كونها مؤشرات «غامضة» - فهي تساعد في إصدار الأحكام وتوفر لغة للمحادثة عن التعلم والإنجاز. بل إن محاولات الحصول على المزيد من الدقة تصطدم بثلاث مجموعات من المشكلات، هي:

1- **فلسفية**. الكثير من نتائج التعلم لا تصف الأشياء «الحقيقية» سوى الممارسات التي تكون عادة اجتماعية وذات سياق معين ومتغيرة. ويعاني الناس جميع أنواع المتاعب لأن «المهارة في أمر ما» هي مجرد اسم لمجموعة من الممارسات الاجتماعية المتغيرة والمتباينة وتقاوم جميع محاولات وضعها في إطار قواعد بعيدة عن الإبهام.

2- **نفسية**. كثيراً ما يجد علماء النفس أن المتغيرات الصغرى في صياغة أو تصميم المهام الموضوعة خصيصاً لقياس الأداء الإنساني قد تفرز تباينات واسعة جداً في النتائج. فلا يمكن أن نتأكد بأن الأداء بخصوص مهمة واحدة مهما كانت قد يكون أكثر أهلاً للثقة من أداء مهمة أخرى من المحتمل أن تكون مختلفة.

3- **عملية**. غالباً ما يستخدم واضعو بيانات المستوى والجودة صفات مقارنة من مثل «أفضـل» أو «أكثر تطوراً» أو «أغنى معرفـة» وهلم جرا. لكن هذه الكلمات يجب أن تفسـر وهي وتلك البيانـات الخاصة بالنتائج عموماً، سـوف تطبق بطرق مختلفة مـن قبل أشخاص مختلفين يعملـون في التقويم (Wolf, 1997). غير أن المحاولات المبذولـة للحـد من التنوع كثـيراً ما تقود الأفـراد لكتابة معايير أكـثر وأطول لكي يخففوا ما أمكن من الإبهام. لكنهم يفشلون لأن الغموض والإبهام كامن في الداخل وليس لدى الناس صبر على احتمال الوثائق الطويلة والمتعبة الناتجة عن ذلك.

توقفت قليلاً في الحديث عن النصيحة العملية بخصوص تصميم المقرر لأقدم تحليلاً سريعـاً للفكرة القائلة بأن العبارات الدقيقـة بخصوص نتائج التعلم ممكنة لأن الطريقة التـي ترى فيها نتائج التعلم لهـا علاقة بالطرق التي بها يجـب أن تفكر بتصميم المقرر. وهذا ما سوف نتناوله في الفقرات الآتية.

## التخطيط المنطقي للمنهاج ومنهجيات أخرى للتصميم

**يوضح الجدول رقم 10-2 خمس منهجيات لتصميم المقرر كما يلي:**

1- **التخطيـط المعتمـد علـى المضمـون**، وهي الطريقـة التقليديـة والبسيطة التي لا تـزال متبعة على نطـاق واسع، ويتبعها أيضـاً معلمو المدارسـ في المملكة المتحدة الذيـن يفترضـ فيهـم أن يتبعـوا الطريقـة رقـم 2 (Knight, 2002b). غير أن العقبـة الكبرى في وجه هذه الطريقـة تتمثل في أنه حالما يتم الانتهاء من تخطيط المضمـون يجري التعامل مع كل شيء آخر معاملة عادية تؤدي عادة إلى مطالبات غـير منطقية وتعليم يفتقـر إلى التركيز وممارسات ضعيفـة في التقويم. وعملياً لا يحصـل تناغـم وانسجام بين المضمـون ومقاصد التعلـم والممارسات التربوية والتقويمية كما ينبغي.

2- **التخطيـط المنطقـي**. هـذه هي الطريقة التـي يفترض أن نتبعها علمـاً أن غيبس (Gibbs, 1999b: 13) يستذكر قوله: «كانت تجربتي في وضع تصميم لهذا المقرر

سلسلة من العثرات والتحليلات العميقة، وتقدم سريع يعقبه توقف وحيرة في ماذا سوف أفعل بعد. وتكاثرت الأفكار معاً بخصوص حصص الدروس والتقويم ومادة المطالعة وأنا أفكر كيف أخرج من المآزق... لا أستطيع أن أتخيل أنني قادر على الإبداع بطريقة ممنهجة». ولم تكن هذه الطريقة تعالج مخرجات التعلم بطريقة أكثر جدية مما تستحق (أنظر الجزء السابق) ولكن الأشخاص لا يعملون على هذا النحو (Knight, 2001, 2002b).

3- **التخطيط كما يقوده التقويم**: المقصود بهذا التخطيط إصلاح نقطة ضعف شائعة، هي تحديداً تلك النزعة المتمثلة في ترك أمور التقويم للحظة الأخيرة، ومن ثم معاملتها على شكل عرضي. تعجبني لكنني أعتقد أنها عرضة للنقد الذي أوجهه للمنهجيات المنطقية وربما أكثر، وبخاصة لأنها تجعل واضعي التصميم يفترضون أن من الممكن قياس مخرجات التعلم بدقة.

4- **التخطيط المبهم**. وهو استمرار لعملية التحرك ذهاباً وإياباً في التفكير الذي يبدأ عادة بذلك التفاعل بين القيم التي يعتز بها مهندس التصميم وما لديه من مخزون لأساليب وطرق التعلم والتعليم والتقويم. ولكن حالما يتم تخيل التسلسل الجديد للتعلم والتقويم على أنه المناخ الممكن للتعلم يصبح من السهل عادة وضعها إلى جانب مواصفات البرنامج ورؤية اثنتين أو ثلاث مخرجات للتعلم يمكن تخصيصها بصدق وأمانة. وتتضمن دراسة نايت (Knight 2001) مزيداً من التفاصيل عن منهجية صنع المنهاج.

5- **التخطيط من أجل التعلم القائم على حل المشكلات**. في الفصل الثامن عرضنا لفوائد ومساوىء التعلم القائم على حل المشكلات ولكن لا بد من القول إنه من العسير وضع مشكلات أو مسائل حقيقية لتغطية المطلوب وفي الوقت نفسه يبقى المرء مخلصاً لطرق مستقلة للتعليم ضمن مجموعات. لكن أنصار هذه المنهجية (Reynolds, 1997) يقولون إنها مدهشة حين تنجح.

**الجدول رقم 10-2 خمسة نماذج لتخطيط المنهاج**

| 1) التخطيط المعتمد على المضمون | 2) التخطيط المنطقي | 3) التخطيط كما يقوده التقويم | 4) التخطيط المبهم | 5) التخطيط من أجل تعلم قائم على المسائل |
|---|---|---|---|---|
| حدد المضمون المطلوب تغطيته | حدد احتياجات المتعلم | (حدد احتياجات المتعلم) | (لديك وجهة نظر غالباً ما تكون مبطنة لما يعد تعلماً جديداً). | اختر أو اكتب نتائج التعلم |
| قسِّمه إلى شرائح بحسب الوقت المتاح | اختر مخرجات التعلم المناسبة من مواصفات البرنامج أو اكتب نتائج جديدة | اختر أو اكتب مخرجات التعلم المناسبة | استذكر طرق التعلم والتعليم والتقويم التي تعتقد أنها تقود إلى تعلم له أهميته و... | حدد العناوين الواجب تغطيتها |
| اختر طرق التعليم والتعلم | حدد الخصائص ذات الصلة عند الطلبة وتنوعهم | قرر كيف سوف تقيم إنجاز مخرجات التعلم | ...تخيل كيف تكون هذه أشياء متاحة ومتى بالنسبة للمادة التي تتوقع تغطيتها. | تخيل سلسلة من المسائل التي بمجموعها تتطلب أن تعطي المادة كلها |
| قرر كيف سوف تقيم الطلبة | اختر مادة المقرر والطرق التربوية طبقاً لها | اختر مادة المقرر | فكر بأي أنواع التعلم التي تتوقع أن تتبعه | اكتب مسائل تناسب التسلسل النموذجي (أسبوع واحد لكل مسألة) |

| 1) التخطيط المعتمد على المضمون | 2) التخطيط المنطقي | 3) التخطيط كما يقوده التقويم | 4) التخطيط المبهم | 5) التخطيط من أجل تعلم قائم على المسائل |
|---|---|---|---|---|
| استشر مواصفات البرنامج وحدد مخرجات التعلم التي تفترض أنها لديك أو اكتب مخرجات من لدنك. | رتب المواد والطرق بالتتابع | اختر طرق التعليم والتعلم | افترض وجود ثلاث أو أربع مخرجات للتعلم ↕ | ضع خطة لتسلسل تربوي لهذه المجموعة من المسائل |
| أمن الموارد ونفذ | اختر الطرق التي بها تقيم إنجاز مخرجات التعلم | رتب المواد والطرق بالتتابع | راجع التفاعل بين التربية والمادة في ضوء هذا الافتراض | دقق وافحص المسائل والمباديء التربوية مقابل مخرجات التعلم والعناوين التي تمت تغطيتها. |
| استخدم أداة التقويم | أمّن الموارد ونفذ | أمّن الموارد ونفذ | رتب ثم أمّن الموارد ونفّذ | قرر كيف ستقيم إنجاز مخرجات التعلم. |
| | استخدم أداة التقويم وأعد مراجعة المقرر من أجل السنة القادمة | استخدم أداة التقويم وأعد مراجعة المقرر من أجل السنة القادمة | اطلب من الطلبة تقديم مقترحات لتحسين العمل للسنة القادمة | رتب الموارد بالتتابع ونفذ |
| | | | | استخدم أداة التقويم وأعد مراجعة المقرر من أجل السنة القادمة. |

## هيكليات المقرر

إن التصميم الافتراضي هو تلك الدورة الأسبوعية للمحاضرات وحلقات البحث أو الدروس المخبرية. وهذا أمر بسيط يعني أنه لا يوجد سبب يجعل أحداً ينسى ما ينبغي أن يفعله في كل أسبوع، وقد يكون تصميماً له فاعليته (انظر أدناه). ولكن توجد بدائل. فمثلاً، في أحد المقررات التي درّستها توجد تسعة عروض في الأسابيع الخمسة الأولى وحلقة بحث واحدة يقوم فيها الطلبة بالتوزع في مجموعات تعلم ويبدؤون بالتخطيط للطريقة التي بها سوف يعالجون فرادى وجماعات المهام التي ينبغي عليهم إنجازها في الشهور الخمسة الآتية. أما الأسابيع الثلاثة اللاحقة بعد ذلك فهي مزيج من عروض وحلقات بحث أعمل أنا على تيسيرها بالطريقة التي وصفتها في الفصل الثامن وكذلك اجتماعات للمجموعات لا أحضرها شخصياً. ويتم تنظيم ورشة عمل تستغرق أسبوعين من الفصل الدراسي الذي ينتهي بعيد الميلاد والأسبوع الأول من الفصل الذي ينتهي بعيد الفصح. في هذه الأسابيع يلتقي الطلبة ويعملون حيثما يشاؤون ومتى وكيفما يرغبون لكنهم لا يتوقفون عن التشاور معي عبر البريد الالكتروني أو أثناء زيارتي في مكتبي. ويعد هذا النموذج أكثر راحة لي ولوقتي، وسرعان ما يضع الطلبة في موقف يستطيعون فيه القيام بالمهام المعقدة والحقيقية ويكون موقفاً داعماً لمخرجات التعلم ((6) 10.2C)، إنه عمل الجماعة. وتتكرر هذه الدورة المؤلفة من عروض + حلقات بحث + اجتماع للمجموعة + ورشة عمل في الفصل الدراسي المنتهي بعيد الفصح، بالرغم من وجود عروض تقديمية أقل عدداً وتقود من ثم إلى مؤتمر نهاية الفصل للمقرر.

البديل لهذه الخطة يتمثل في تمديد ورشة العمل إلى ثلاثة أسابيع وإضافة المزيد من الهيكلية لها واستخدام التواصل اللامتزامن بواسطة الإنترنت لتأكيد ذلك. وقد يتمثل أيضاً في تخصيص اجتماع واحد أو اجتماعين وجهاً لوجه أو جلسات متزامنة عبر الإنترنت. وهنالك تصميم آخر للمقرر يتبع هذا التفكير نفسه إنما يطبقه في حالة مقرر رئيس يتخذه الطلبة في ثلاثة مجالات مختلفة من الاهتمامات. فالأسابيع الأولى تكون مشتركة للجميع وتتضمن الكثير من المدخلات بخصوص إجراءات جديدة يستخدمونها وكذلك مفاهيم التنظيم والمعلومات الجوهرية. ثم ينضمون إلى ورشة عمل واحدة من

أصل ثلاث ورشات يطبقون فيهاما فهموه في القسم الأول من المقرر على أمور حقيقية في مجال اهتمامهم. وبعد أربعة أسابيع يجتمعون معاً (وجهاً لوجه أو عبر الإنترنت) من حيث كونهم صفاً واحداً لأسبوعين تقريباً لإعادة تغطية ما هو مطلوب تغطيته منذ بداية المقرر وقبل العودة إلى ورشات العمل. وكما ذكرنا آنفاً، ينتهي المقرر بمؤتمر يعقد بخصوص المقرر نفسه. أما المثال الأخير لتصميم المقرر فهو نموذج التعلم القائم على المشكلات أو المسائل والذي يتضمن عادة حلقة بحث في بداية الأسبوع تحضرها ثلاث مجموعات عمل من الطلبة أو ربما أربع مجموعات. (هذه الدورة الأسبوعية يمكن أن تصبح دورة تمتد لأسبوعين أو ثلاثة أو أربعة أسابيع طبعاً). ويتم استكشاف المسائل أو المشكلات لهذا الأسبوع، وبحيث يكون المدرس ميسراً للمناقشات بخصوص المناخات المتوافرة لمعالجتها (تتضمن هذه الأنشطة عروضاً ودروساً مخبرية وبرمجيات متخصصة ومواقع على الإنترنت ومشاورات وفرص لدراسات سريرية) وأفضل السبل للتعامل مع المهمة (دعم تطوير العمل الذهني). وتعود المجموعات للالتئام معاً في حلقات بحث تعقد في نهاية الأسبوع، وتأخذ معلومات راجعة فورية من بعضها ومن المدرس وفي الوقت نفسه تقدم تقريراً يمكن تصحيحه ووضع درجات له وقد لا يصحح. وقد يحصل تغيير في الدورة هذه عندما يقترب المقرر من نهايته وذلك من أجل تقديم مراجعة وترسيخ وتحديد الاحتياجات.

يكمن السبب الداعي لدراسة هذه النماذج الخمسة لتصميم المقرر في كونها ترينا أن المقررات يمكن أن تصمم بأي طريقة نتصورها ونعتقد أنها مناسبة للغرض المقصود وأنه إذا تضمن الغرض إشغال الطلبة حقاً في الإجراءات والمفاهيم والمعلومات فعندئذ توجد حالة جيدة تدعو للابتعاد عن التصميم المقصود على الدورات. ولكن يوجد تحذير واحد أو اثنان لهذا الأمر. أولاً، لا تنس أن المقررات المعتمدة على تقنية المعلومات والاتصالات قد تقلل من التزامات المدرس المباشرة وجهاً لوجه، لكنها قد تزيد من نصاب العمل الإجمالي. وثانياً، إن الطلبة الذين اعتادوا على نمط الدورات الأسبوعية قد يرون في البدائل لهذا النمط وسائل رخيصة للحصول على رسوم الدراسة دون تقديم شيء يذكر بالمقابل.

## الفحص والتدقيق

ثمة ما هو أكثر من أربعة أمور ينبغي أخذها بنظر الاعتبار عند فحص وتدقيق التصميم المؤقت للمقرر، إنما نود التأكيد على هذه النقاط الأربع لأنها نقاط يسهل على المرء أن ينساها، وهي:

1- **التكاليف**. التكلفة الأكثر أهمية هي وقت المدرس. والتعلم الجيد عند الطلبة لا ينبغي أن يكونا باهظي الثمن. مثلاً، يهدف بعض المدرسين إلى إبقاء مجموعات العمل بحلقات البحث صغيرة لتوازن مجموعات العمل الخاصة بالمحاضرات كبيرة العدد. ولكن إذا حددت حلقة البحث بزمن للعمل على معلومات بدلاً من أن تحدد من حيث حجمها، عندئذ يكون ممكناً إدارة حلقات بحث فيها 20 طالباً ومع ذلك نحصل على مشاركة الجميع في المهمة المكلفين بها والمشاركة بالحديث والتعلم (انظر الفصل الثامن). كما أنه قد يكون التعرف على أسماء عشرين طالب أكثر صعوبة قليلاً من التعرف على أسماء عشرة طلاب. وكذلك الأمر بخصوص التقويم. ففي كل أسبوع أطلب من الطلبة تقديم خلاصات لكل ما يقرؤونه أثناء الأسبوع (وهذه الخلاصات تشكل بديلاً لمحاضرات عن تقديم المعلومات) لكنني لا أصحح أوراقها مع أنني أتفحص الأوراق لأتأكد أنهم جميعاً قد نفذوا المهمة بشكل جاد، وأطلب إلى الطلبة إبداء آرائهم شفهياً وباختصار عن أعمال زملائهم، وهم يعلمون أن ملف الملخصات سوف يستخدم لاحقاً كدليل إثبات تكميلي في حال حصولهم في نهاية المطاف على درجة هي في حدود النجاح. ويمكن الرجوع إلى الصندوق رقم 9-2 من أجل المزيد من الأفكار عن المعلومات الراجعة الأكثر سرعة.

2- **مراعاة مشاعر الآخرين**. فكر بالطريقة التي بها قد ينظر الطلبة إلى المقرر. وكما ذكرت لكم آنفاً، أولئك الطلبة الذين يظنون أن واجبك يقضي بتقديم المحاضرات ينبغي إقناعهم بالمزايا الحديثة والجديدة في التصميم الذي وضعته. وهذه تذكرة بأنه يتعين عليك أن تضع دليلاً جيداً لكي يحب الطلبة المعرفة ويعرفون ما الذي

تحـاول أن تفعله، وكيـف ولمـاذا ومتى. واسـألهم أيضاً عمـا إذا كان قدومهم إلى المقـرر من أجل أن يكونوا على استعداد للنجاح، وما هي الترتيبات التي تتصورها مـن أجـل الطلبة الذين يعانون بعض المصاعب، وعما إذا كنـت تتوقع من الطلبة الذيـن لمعظمهـم أعمال إضافيـة أن يفعلوا أشياء كثيرة يؤدونهـا، وإذا أردتهم أن يعملـوا معـاً وما إذا كنـت قد صممت لهم مهـام تقتضي منهم ذلـك أيضاً، وعما إذا كنـت قد كلفتهم بأشياء كثيرة تجعلهـم يستعينون بإستراتيجيات تقودهم إلى استظهار سطحي للمعلومات، وعما إذا كانت المهام معقدة جداً وما إذا كانت المهام قـد وضعت بحيـث لا يحصل على الدرجات العليا إلا الطلبـة المتفوقون (إنني أرى الكثـير من المهام التي تستدعي بالنتيجة بعض التوصيف ولكن نحتفظ بالمؤشرات الخاصـة بالدرجـات العليـا للتحليـل والتفكـير الناقـد والتقويم التـي لا تتطلبها المهام).

3- **محفـزات أو دوافـع الطلبـة**. إن تصميم المقرر الـذي يراعي مشاعر الآخرين يسهـم في تكويـن الدوافع عند الطلبـة، ولكن أيضاً بحاجـة للفحص والتدقيق في ضـوء المنهجية الخاصة بتكويـن الدوافع التي درسناهـا في الفصل الرابع، حيـث أشرنـا إلى أن الدوافع ليست إضافة من قبيـل العصا والجزرة وتضاف إلى المقرر بل هي شيء يدخل في تصميم المقرر. وقد تم التأكيد على الخيارات وعلى الفرص الخاصة بخبرات الانسيـاب والنجاح وعلى العلاقات الشخصية البينيـة الجيـدة والمتعة. أما الأهداف غير الواقعيـة وأنصبة العمل المفرطة في ثقلها والبيئات اللاشخصيـة والضوابط العميقة فهي مسببات لزوال الدوافع. وهـذا بدوره يهـيء لعدم الانهمـاك في العمل ومن ثـم التعلـم السطحي الذي يصاحب العمل الصارم للتغلب على المشكلات.

4- **المكافـآت النفسيـة (المعنويـة)**. بافتراض أن التصميم الذي تم وضعه لم يكن على قدر من الفاعلية بحيث صار مصدراً للتوتر، حاول أن تفكر بما يمكن فعله ليتكون

لديـك إحساسـ بالراحة. هل وضعت تصميمـاً لشيء كان متوافقـاً مع نقاط قوة لديـك أو أشيـاء تتوقع أنها ستكون في يوم ما نقاط قـوة؟ هل تتيح لك تحدياً يكون ضمـن منطقة تطورك الأقرب؟ هل تضمـن تنوعاً كافياً؟ هل تعتقد أنك قادر على كتابـة شيء تشعر عن طريقه باعتزاز بمـا فعلت في محفظة معلوماتك الشخصية (انظر الفصل الثالث عشر)؟

## إعادة تصميم المقرر

تحدثنـا في الفصول السابقة عن أسلوب للتحسين المستمـر للجودة في عمل المدرس التعليمي وكانت في مجملها توصي بالمحاولات المستمرة والتجريب. وكان المقصود بذلك أن المقـررات سـوف يعـاد تصميمها بشكل طبيعي حـين تواصل الاستجابـة للمعلومات الراجعة والقادمة إليك من تقويمات الطلبة الجيدين أو من الأنداد وعندما تجرب اتباع أساليـب جديدة وترتيبات جديدة للمهام والتقويم أو عندمـا تقتنع بالتقنيات الجديدة عـبر الاستعانـة بموقع إلكتروني يكون بمثابة مكتبة للمقـرر أو ليقدم لك مهام للتواصل عبر أو باستخدام الكمبيوتر. كما أن أي تغييرات تحصل على مستوى البرنامج تستدعي شيئـاً من إعـادة تصميم المقرر. فمثلاً، قـد يقرر القسم أن يكون أكـثر منهجية وأكثر وضوحاً في مقاربته لتعزيز قابلية الطلبة على التوظف بعد التخرج. فبدأ القيام بتدقيق للمهارات وتدقيق لطرق التعليم والتعلم والتقويم. وفي هذا الإطار يقدم الجدولان 10.1 و10.3 عمليات تدقيق ليست سبباً هاماً يدعو للقلق. لكن المعتاد أن توضح لنا التدقيقات ما يلي:

**الجدول رقم 3-10 : طرق التعلم والتعليم والتقييم في وحدات دراسية هامة من برنامج للمرحلة الجامعية**

| | أنشطة التعلم والتعليم والتقييم | 100 T1 | 100 T2[a] | 100 T3 | 200 | 205 | 211 | 225 | 227 | 228 | 231 | 232 | 234 | 235 | 236 | 300[a] |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | المحاضرات | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | |
| 2 | حلقات البحث | ✓ | | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | |
| 3 | جلسات تعليمية | جميع الوحدات الدراسية تتيح للطلبة فرصاً للتشاور مع المدرسين بطريقة واحد لواحد أو مجموعة صغيرة العدد بحسب ما يفضله الطلبة. | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | ورشات العمل | | ✓ | ✓ | | | | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ | | | |
| 5 | حل المسائل والمشكلات | جميع الوحدات الدراسية تشغل الطلبة في أنشطة حل المسائل والتي قد تتباين في داخل الوحدة أو بين الوحدات من حيث تعقدها ومقدار الإسناد اللازم. البرنامج EDS 300 هو الذروة حيث يتضمن مسائل معقدة يحددها الطلبة ويعرّفونها. | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | عمل منظم الهيكلية ضمن مجموعات أنداد | ✓ | ✓ | ✓ | | | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| 7 | عمل مجموعة أنداد ذاتية التوجيه | | ✓ | | | | | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | |
| 8 | مشاريع لمجموعات | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | | |
| 9 | دراسة منظمة الهيكلية ومستقلة | | | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 10 | تعلم ذاتي التوجيه | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ |
| 11 | تعليم بدعم من الإنترنت | | ? | ? | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| 12 | بحث على الإنترنت | | ? | ? | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 13 | عمل عملي | | ✓ | ? | | | | | | | ? | ? | ✓ | | | ✓ |
| 14 | تعليقات ناقدة | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | | ✓ | ✓ | |
| 15 | مقالات | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| 16 | مطالعات | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| 17 | تحليل وثائق الهدف | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| 18 | تفسير بيانات | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ |
| 19 | عروض تقديمية من الطلبة | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | |
| 20 | اختبارات كتابية | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| 21 | وضع فهرس للمراجع | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | | ✓ |
| 22 | رسم خارطة المفاهيم | | ? | | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | | | | ? | |
| 23 | مراجعة المؤلفات | ✓ | ✓ | | | | | | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ |
| 24 | تصميم البحث/إستراتيجية | | ✓ | | | | | | | | | ✓ | | | | ✓ |

ملاحظة (a) فرص التعلم في هاتين الحالتين مختلفة بحسب خيارات الطلبة

1- إن بعض طـرق التعلم والتعليـم والتقويم تبدي مزيداً مـن المبالغة في الاستخدام عندما تقارن مع مخرجات التعلم في مواصفات البرنامج.

2- إن بعض طرق التعلم والتعليـم والتقويم التي ينبغي اتباعها إذا أريد تطوير بعض مخرجـات التعلم وبخاصــة تلك التي تفضــي إلى تطوير مطالبات جيــدة لقابلية توظيف الطلبة قلما تكون موجودة، هذا إذا وجد شيء منها.

3- مع أن معظم الوحدات الدراسية تدعي أنها تعنى بمعظم مخرجات التعلم، فعندما يطلــب إلى بعض المدرسين تحديد تلـك المخرجات التي تحظــى باهتمام خاص، يظهــر عليهــم بعض القلق، ذلك أن بعض المخرجات قـد لا يحظى إلا بالقليل جداً من الاهتمام وبعضها الآخر محكوم عليه بالفناء.

4- توجد أمور تتعلق بالتقدم المتصاعد. بعض مخرجات التعلم تحظى باهتمام خاص في السنــة الأولى ولا تحظى بـأي اهتمام في السنوات اللاحقــة، وبعضها الآخر في السنة الأخيرة عندما يكون لبعض التحضيرات المبكرة شيء من الأثر.

ومن المحتمل أن تتعزز هذه الصورة إن أجري تدقيق ثالث أكثر دقة وبراعة بغية معرفة أي المخرجات قد جرى تقويمها (تكوينياً أو تجميعياً) وبأي الوحدات الدراسية. والنتيجة أن فريق عمل البرنامج يحاول إدخال شيء من الدقة في المنهاج عبر الطلب إلى المدرسين بشكل فردي إضافة طريقة أو طريقتين للتعليم والتعلم والتقويم والاستغناء عن طرق كثر استخدامهــا حتى صارت مبتذلة بهــدف دعم بعض مخرجات للتعلــم تحتاج للمزيد من الاهتمام وفي الوقت نفسه تقلل أهمية تلك التي حظيت حتى تلك اللحظة باهتمام متزايد. يبــدو أن عمليات توخي الدقة هي عمل تعاوني من حيث إن إعادة تصميم المقرر تأتي من إلقاء نظرة عامة شاملة على البرنامج ويشترك فيها الزملاء، وبخاصة مخرج البرنامج، وما يقدمون من رأي ونصح في هذا السبيل وبخاصة فيما يتعلق بأفضل السبل للاستجابة إلى الاحتياجات التي حددتها التدقيقات.

## للمطالعة

مـن المدهش أن القليل جـداً من المؤلفـات تتحدث عن أعمـال تصميم المقررات، وليس سهلاً العثور على كتب جيدة من تأليف غراهام غيبس (Graham Gibbs, 1992) أو ألان جنكنز (Alan Jenkins, 1998). غير أنني أثمن عالياً كتاب جوديث غرونرت (Judith Grunert, 1997) بعنوان: منهاج المقرر **The Course Syllabus** الذي يتناول بالتفصيل عملية تصميم الوحدة الدراسية. لكن اللافت في الموضوع أن الممارسات المتبعة في أمريكا الشمالية التي تتحدث عنها في كتابها هذا لا تشبه الممارسات في مكان آخر. ولذلك فإن مقترحاتها التي تقدمها تحتاج إلى بعض التعديل والتوسيع. أما كتاب سوزان توهي (Susan Toohey, 1999) بعنوان: تصميم مقررات للتعليم العالي **Designing Courses for Higher Education** فهو كتاب إرشادي مفيد مفعم بالأفكار وقد كتبته المؤلفة من قاعدة أسترالية.

وواقع الأمر أنه توجد حاجة لآراء مستفيضة عن تصميم البرامج، علماً أنني أعتقد أن التوقعات الوطنية المختلفة تعني ضرورة وضع مؤلفات من أجل أسواق وطنية محددة. لكنني في الوقت نفسه لا يسعني إلا أن أبدي إعجابي بالتوصيف الذي عرضه بوياتزيس وزملاؤه (Boyatzis et al, 1995) لوضع وتطوير وتهذيب برنامج ماجستير في إدارة الأعمال بجامعة **Case Western Reserve University** من حيث كونه نموذجاً لوضع تصميم لبرنامج إذا كان لديك خبراء من صنف متفوق ممتاز من أمثال بوياتزيس وزملاؤه وما يكفي من الموارد.



# الفصل الحادي عشر

## إعداد التقويمات الجيدة

### الموقف

تبدو عملية التقويم الرديء ظاهرة جلية في طرق تقويم جودة التعليم التي تتبع أسلوب استبانة توزع على مستوى المؤسسة بكاملها بغية الحصول على تصنيفات لبعض المزايا السطحية للتعليم. أما التقويم الجيد، سواءاً جاء من الطلبة أو من مدرسين آخرين، فهو تقويم يتصف بحساسية لأشياء محددة يفعلها المدرسون في المراحل الخاصة بالتخطيط والنشاط وما بعد النشاط في العملية التعليمية بهدف تحفيز التعلم المعقد، وقد أشرت في الفصل السابع أن هذا العمل يعنى بالاهتمام بخمس فرص في التعليم هي:

1- فعل الأشياء التي تجدها الدراسات البحثية مرتبطة بتعلم الطلبة وفي الوقت نفسه تكون من جانب شخص يتصل به الطلبة.

2- استعمال النصوص التدريسية الجيدة.

3- التخطيط للأساليب المناسبة لتسلسل التعلم والتعليم.

4- وضع تصميم للمقررات.

5- وضع تصميم لبيئات فيها ما هو متاح للتعلم البسيط والمعقد.

والطلبة في موقع جيد لتقويم بعض أجزاء هذه الفرص الخمس في وقت يقوم فيه مدرسون آخرون من داخل أو خارج مجموعة العمل بإصدار الأحكام على الآخرين. يدور بحثنا في هذا الفصل عن كيفية إعداد تقويمات جيدة من جانب الطلبة ومن جانب

أعضاء آخرين في الجهاز الأكاديمي ثم ينتهي بتوجيه بضع كلمات بخصوص وضع تقويم جيد له مسوغاته للمرء عن نفسه في عمله التعليمي.

غير أن بحثنا هذا يفترض أن الحكم على امريء ما بأنه مدرس جيد هو أمر له دلالاته المهمة جداً. ففي بعض المؤسسات تستخدم تقويمات الطلبة بصورة تجميعية في تخطيط الأعمال السنوي وفي مراجعات الأداء. لذلك يوجد سبب من منشأ خارجي يحتم أن تكون نتائج التقويم صحيحة. وفي معظم المؤسسات يوجد نوع من الصلة بين الترقية وجودة التعلم على الرغم من أن الجودة غالباً ما يحكم عليها استناداً إلى المحفظة التعليمية (أنظر الفصل الثالث عشر) التي لا تشكل التقويمات فيها إلا جزءاً يسيراً. ولكن هنالك دعوات متكررة للجان الترقية والتثبيت بأن تأخذ العمل التعليمي بمزيد من الجد مشيرة إلى أن جودة التعليم في معظم الحالات ليست هي العامل الرئيس في قراراتها الخاصة بالترقية. فلماذا يسعى المرء للحصول على تقويم جيد للتعليم، وبخاصة عندما تظل وضعية المرء تأتي بصورة رئيسة من ثقافة الاكتشاف والمنح والمطبوعات التي ترافقها؟ لكنني عوضاً عن إعطاء جواب يتعلق بدوافع من منشأ خارجي -يتعلق بالمزايا والترقية- فإنني أفضل أن أنظر إلى التقويمات الجيدة من منطلق كونها جزءاً هاماً من عمل المرء التعليمي، وهذه أهمية ذات منشأ داخلي. فمع أننا نقوم بعملنا التعليمي لأنه واجب علينا، إلا أن هذا العمل يعد أيضاً مصدراً لمكافآت نفسية (انظر الفصلين الأول والرابع). ولا بد من الإشارة إلى أن التقويمات الجيدة والمقبولة من الطلبة ومن الآخرين ومن أنفسنا هي في واقع الأمر معلومات راجعة تسمح لنا بقبول وحتى لأن نستمتع بتلك المكافآت. والتقويمات إن أتقنت هي تجسيد لاستفسار تقديري يشجعنا على تحسين مجالات تظهر تراجعاً عن مجالات أكد الاستفسار أنها نقاط قوة. وهذا بدوره يشير إلى معنى ثانوي للحصول على تقويمات جيدة، ذلك أنه يعني الحصول على تقويمات تكون جيدة من حيث كونها مفيدة، وأقصد بكلمة «مفيدة» أنها تؤكد على الدوافع ذات المنشأ الداخلي للتعليم، وفي الوقت نفسه تلهمنا على مواصلة السعي والتجريب لفعل ما هو أفضل. فهذه والحق يقال هي التقويمات الجيدة الصادقة.

## الحصول على تقويمات جيدة من الطلبة

لقد قيل الكثير، وبخاصة في الفصل السابع، عن ما الذي يحبه الطلبة، وهو مزيج من المؤهلات الفنية (التي تحدثنا عنها على سبيل المثال في الصندوق رقم 7-2) وشخصية المدرس - أو كما قال بالوف وبرات (Palloff and Pratt, 1999: 20)، «إن مفاتيح إقامة جماعة تعلم وتيسير ناجح عبر الإنترنت بسيطة. وهي كما يلي: الصدق والنزاهة والاستجابة والصلة الوثقى بالموضوع والاحترام، والانفتاح والتفويض ومنح السلطة». كما أن الفصل الثامن قدم بعض الإرشاد عن وضع مهام واضحة ومتنوعة في مجال منطقة التطوير الأقرب، وكذلك الفصل التاسع الذي تحدث عن أنواع المعلومات الراجعة التي يراها الطلبة ذات قيمة كبرى، وبخاصة ما جاء في الصندوق رقم 9-3 الذي أوصى بإعطاء الطلبة معلومات راجعة بالسرعة الممكنة التي يرغبون.

أما الفصل العاشر فقد أوضح فكرة جرى الحديث عنها في الفصول من السابع وحتى التاسع، ألا وهي أن التعليم الجيد يتصف بمراعاة مشاعر الآخرين، وهذا يعني على وجه الخصوص مساعدة الطلبة على معرفة ما الذي تحاول أنت مساعدتهم في فعله، ولماذا هو من الأهمية بمكان وكيف سوف تدعمهم إن واجهتهم المشكلات. إن هذا له أهميته القصوى إن أردت أن تحصل على تقويمات جيدة وأن يكون مقررك أكثر من مقرر عادي ذلك أنك بالرغم من علمك بأسباب عدم رغبتك بإملاء الملاحظات عليهم فهم سوف يفترضون أنك مجرد رجل كسول. فإذا لم يفهم الطلبة ما تفكر به لا يمكنك أن تشكو من سوء حكمهم عليك. دعني أوضح ما أحاول قوله بأن التعليم الجيد يعني بعبارة دقيقة ألا تترك الطلبة في حيرة من أمرهم. وفي هذا يقول الباحث لو (Law, 1999: 9) في معرض ما كتبه من تعليق إن «تدقيق Audit التعليم مرض بريطاني خاص» حيث أشار «يكمن أحد أسباب فشل التعليم الجامعي [البريطاني] في عدم الوضوح إزاء الغاية مما يفعله المرء. أو في ترك الطلبة وفي أذهانهم أسئلة لم يجدوا تعريفاً لها... [لكنني] أعتقد أن هذه [التدقيقات] تجعل التفكير المعقد... -أي التفكير المتكتل أو المتغاير العناصر- عسيراً أو مستحيلاً». وإنني أثمن التعليم الذي يشاطر الطلبة كل ما في العلم والثقافة من شكوك

وأقـدر جيداً أن الدقة في مخرجات التعلم غالباً ما تكون غير متاحة أو غير مناسبة. ومع ذلك ينبغي أن يفهم الطلبة سبب عدم إعطائي «الجواب» لهم، بل إنني أفسح المجال لهم ليتحدثـوا فيمـا بينهم ليعرفوا ماهية المعـاني التي يمكن أن يتوصلوا لهـا في مواد متكتلة ومتغايرة العناصر.

ومن الممكن ترجمة هذا القول في اقتراح يقول إن ممارسات التقويم الجيد تسير وفق الخطوط العريضة للمقرر الذي يجري تقويمه. أما الاستبانة التي يمكن وصفها بالمقياس المناسـب للجميع فتظل ناقصة ذلك أن هكـذا استبانة لا تستطيع تمييز التعليم الجيد إلا إذا كان مناسبـاً لنـوع معين (غالباً ما يكون نقـل المعلومات التعليميـة) لذلك فهي عادة تنتهـي بتوجيـه عقوبة للمدرسين الجـدد الذين يركزون على الطلبـة والسبب في ذلك أن عملهم هذا قلما يسجل لهم. وهذا الأمر يمكن تشبيهه بمحاولة معرفة قيمة غروب الشمس باستخدام مقياس الضوء. لقد وضعت ممارسات التقويم الجيد خصيصاً لمحاولة معرفة قيمـة ما هـو مقصود فعله في المقـرر ومعرفة النواقصـ وأن يكون المـرء حساساً للنتائج غـير المتوقعة. وقد تبـدأ التصميمات الملائمـة بدراسة شاملة للطلبة الذيـن أخذوا هذا المقرر. أما المؤسسات الأكثر تطوراً فتطلب من المدرسين أنه يتوجب عليهم أن يضعوا بعض الأسئلـة المهمة، ربما ستة أسئلـة تدعوهم ليختاروا ما بين عشـرة إلى عشرين سؤالاً من بنـك معلومات. ونتوقـع أن تنتقل هذه البيانات إلى وحدة مركزية، ولكن من حيث الرغبة في صنع الفرق في عملية التعليم والتعلم يكون من المهم إعطاء هكذا معلومات إلى الطلبة وتطلب التعليق عليها. فأسألهم أن يساعدوني في تفسير الأرقام (أريد أن أعرف لماذا هم قيموا دليل المقرر بدرجة 83 بالمئة في حين أنني لا أرى كيف يمكن تحسينه) وكذلك ليعطوا بعض المقترحات بخصوص ما يمكنني أن أفعله كي أستجيب لهم (فأنا دوماً أعامل البنود الثلاثـة الحاصلة على أدنى درجة علـى أنها مسائل بحاجة للمناقشة حتى لو كانت نتيجة التقـويم أكبر من 80 بالمئة). وفيما بعد أخبرهم بما سـوف أبدله وما الذي أبدله ولماذا. ومن المعتاد أن أتلقى تقويماتهم في الأسبوع السادس والرابع عشر للمقررات التي يستغرق تدريسها 20 أسبوعاً. وهذا ما يترك لي فسحة لأن أعمل ولأن أشاهد وأن أعمل بخصوص

المعلومات الراجعة من الطلبة وتوضيحاتهم ومقترحاتهم. يبدو لي أن هذه التقويمات جيدة بصفة خاصة لأنها تفيد الطلبة الذين وضعوها.

### الحصول على تقويمات جيدة من أعضاء آخرين في الجهاز الأكاديمي

يقول تريغويل (Trigwell, 2001) إن التعليم الجيد له صلة بتعلم عالي الجودة للطلبة ويكون عادة قائماً على أسس علمية. ولكن إذا أخذنا بنظر الاعتبار تلك الحالة المزمنة من عدم وثوقية مقاييس تعلم الطلبة في حلقات التعليم العالي (Knight, 2002a)، يبدو من غير الحكمة في شيء القول إن الطلبة يحصلون على درجات جيدة عندما يتعلمون على يد مدرسين جيدين، أو حتى إن نتخذ خط «القيمة المضافة» الأكثر تطوراً والقائل بأننا نستطيع أن نحسب ما إذا كان متوقعاً أن يتعلم الطلبة مقداراً أكبر من مقرر يدرّسه هذا المدرس أو ذاك. فهذا يعني أن تصدر أحكاماً غير مباشرة عن ما إذا كان التعليم ينتج تعلماً عالي الجودة عند الطلبة. إن تقويمات الطلبة لأول لحظتين في التعليم هي بمثابة تفويض لمقاييس مباشرة للتعلم. ثم تأتي أحكام المدرسين الآخرين لتثلث أحكام الطلبة وتمتد بها إلى الفرضيتين الثالثة والرابعة للتعليم أيضاً. إن تقويمات الزملاء مثلها مثل تقويمات الطلبة، تكون حساسة لمواصفات المقرر. وسوف أركز بحثي في هذا الجزء من الفصل على اثنتين من الطرق التي بها يحكم المعلمون الآخرون على جودة التعليم. ولن آخذ بنظر الاعتبار عن قصد كيف يمكن الحصول على تقويمات جيدة للتعليم من الوكالات الوطنية المتخصصة بالجودة وذلك بسبب تنوع ضوابط الجودة وضمانها أو نظام التعزيز من جهة، ومن جهة أخرى بسبب التغيرات السياسية التي تجعل الممارسات الوطنية غير مستقرة بحيث تصبح أي نصيحة تقدم تتقادم سريعاً.

### مشاهدة جودة التعليم

المشاهدة داخل غرفة الصف هي الطريقة الأكثر استخداماً لتقويم جودة التعليم لكنها بالرغم من موقعها الذي لا يختلف فيه اثنان لها محدوديتها وعجزها كما ورد في كتاب نايت (Knight, 1993: 22) حيث أشار:

> يتخذ التعليم أشكالاً عديدة وقد لا تكون هذه الأشكال موضع المشاهدة دوماً. فقد استنتج الباحثون الذين شملت بحوثهم الصفوف في المدارس الابتدائية استنتاجات لفتت الأنظار إلى مشكلات تتعلق بالمنهجية وبالإجراءات، وهذا يعني أننا في مشاهدتنا لشيء يبدو في ظاهره خالياً من المشكلات مثل محاضرة ما قد يكون مثقلاً بمشكلات تقتضي مهارة مشاهد عالي التدريب. وشخص هكذا صفاته سوف يحترس من المشاهدة بطريقة تفرض دون أن يدري نموذجاً يفضله بخصوص ما يعد تعليماً جيداً: وقد ذكرنا أن هكذا نموذج ليس له وجود ... كما أن المشاهدات لا يمكن ترجمتها بسهولة إلى نقاط محددة على مقياس معين يسمح بإجراء مقارنات دقيقة بين المدرسين والأقسام... وحيث إن المجال لا يسمح لنا بالدخول في تفاصيل المشكلات المتعلقة بمشاهدات التعلم، فحسبنا أن نقول إنها كثيرة وعديدة. وعلى الرغم من أن هكذا وضع لا يجوز أن يحول دون زيارات الزملاء الأنداد باعتبار أن ذلك يعد جزءاً من مفاوضات اجتماعية بخصوص جودة التعليم (التقويم التكويني)، فهنالك تداعيات واضحة أمام أي مؤسسة تختار استخدام مشاهدات التعليم كجزء من نظام تقويمي تجميعي من أعلى لأسفل.

نستخلص من هذا كله أنه من المهم أن نتذكر نقطة أثيرت في الفصل التاسع بخصوص الوثوقية. ونقصد بذلك أن عدداً لا بأس به من المشاهدات قد تكن ضرورية قبل أن يصبح من الحكمة القول إن الأحكام الصادرة هي أحكام يمكن الاعتماد عليها. غير أن المؤلفات التي تتحدث عن طرق البحث في العلوم الاجتماعية تضيف إلى ذلك نقطة مهمة بأن جميع المشاهدات تحركها نظرية معينة حتى لو كانت مجرد نظريات صامتة لدى المشاهد لما هو مهم، وأنه من المهم التأكد بأن النظريات المستخدمة تناسب الغرض من المشاهدة (على سبيل المثال Knight, 2002d). فما الذي يمكن قوله بخصوص ممارسات مشاهدة التعليم من الزملاء بخصوص تحسين التعليم؟ من المفيد للمشاهد أن يبحث عن أشياء يقولها الطلبة عادة وعلى نحو منتظم بأنهم يثمنونها وأنهم يحاولون

قراءة لغة الجسد داخل الصف ليتكون لديهم إحساس بجودة التعليم التي يشعرون بها. وقد يستخدم المشاهدون مجموعة من الأشياء التذكيرية التي تساعد في هذا الشأن، مع أنـه بسبب وجود احتمال بأن هـذه الأشياء التذكيرية التي قد تفيد في العمل لأجل تقديم يستكشـف نظرية جديدة لن تكون مناسبـة لمحاضرة تقدم معلومات للطلبة عن شيء ما فإنهـا يجـب أن تعامل على أنها أشيـاء تذكيرية وليس على أساس أنهـا معايير لممارسة جيـدة داخـل غرفة الصـف. والمشاهدون القادمون مـن القسم نفسه الـذي ينتمي إليه المدرس موضوع المشاهدة قادرون على استكمال تلـك المشاهدة التي تركز على الطالب ببعض الأحكام الخاصة بجودة معالجة المادة الدراسية.

**المحفظة التعليمية** Traching Portflios

لقـد أصبحت هذه المحافـظ الطريقة المفضلـة للحصول على فكـرة عامة عن جودة التعليـم وعما يعنيه اتخـاذ أسلوب علمي للتعليم. وستجد في الفصـل الثالث عشر أشياء كثـيرة بخصوص تكوين هذه المحافظ. والملاحظات الآتية تتعلق باستخدام هذه المحافظ لأغراض التقـويم. يقـول تريغويـل (Trigwell, 2001) إن ثمة بحوثاً كافيـة تبين لنا أن «إحدى طرق فهم التعليم الجامعي ... يحتمل أن تنتج تعلماً بجودة عليا أكثر من احتمال أن تنتجـه طـرق أخرى في التفكير» (p. 67). وهذه طريقـة تركز على الطالب وتبدو جلية في الاهتمام بمساعدة الطلبة على «تطوير وتغيير تصوراتهم أو نظراتهم للعالم» (p. 67) وتكـون متوائمة في كون إستراتيجيات التعليم مناسبة لهـذا الغرض وهو يقول إن التعليم الجيد له أربعة عناصر، هي:

1- أن يتميـز بالتكيـف: يشـكل المدرس ما يفعلـه بحيث يتناسب مع ظـروف السياق وظروف البيئة – وبما ينسجم مع الطلبة والمادة وبيئة التعلم.

2- (آ) يركـز على الطالب متضمناً تصورات مطابقة للتعليم والتعلم ومستلزماتهما، (ب) يحتوي معرفة جيدة للمضمـون التربوي الجيد، ويقصد بذلك معرفة جيدة بالمـادة وطرق إشراك الطلبة فيهـا لكي يزيد من احتمالات أن ينتج عن ذلك تعلم معقد وجيد بالإضافة إلى التزام بالتفكير والتعلم.

3- «يعتمد المعلم الجيد على مؤلفات كتبت في مادة اختصاصه ومعرفته بتعلم الطلبة وتصوّر يركز على الطالب من أجل وضع تصميم لخبرة تعليمية عند الطلبة تكون متوائمة مع أهدافهم التعليمية والتقويم» (pp. 70 – 1).

4- يتضمن الاستعانة بإستراتيجيات تعليمية جيدة تكون ملهمة لتعلم جيد.

ويمكن الحكم على هذه العناصر نوعياً عبر المشاهدة ومحافظ التعليم ووضعها إلى جانب بيانات كمية من تقويمات الطلبة ودرجاتهم بغية إعطاء صورة مركبة لجودة التعليم. وحيث إن المهتمين بتطوير التعليم يحبذون فكرة بوير (Boyer, 1990) بخصوص ثقافة وعلوم التعليم فإن ثمة حاجة أيضاً لاستجلاء كيف يمكن تقويم الجودة العلمية للتعلم بصورة عادلة نوعاً ما: أي عن ماذا يجب أن نبحث؟ وهذه الجودة يمكن الاستدلال عليها من شواهد دالة على عمليات التفكير المترافقة مع الممارسة التي يقوم بها عادة المدرس المعتمد على العلم عن طريق محفظة تصف له ذاك التنوع من الممارسات وتحدد له التفكير العلمي الجيد الكامن وراء هذه الممارسات. وفي هذا السياق يوصي غلاسيك وزملاؤه (Glassik et al, 1997 – Chapter 2) بالحكم على ذلك استناداً إلى ست نقاط، هي:

1- وضوح الهدف. هل الأهداف واقعية ويمكن إنجازها ومهمة؟

2- الإعداد. ويبين تفهم العلم والدراسة القائمتين وإتقان الموارد والمهارات المناسبة.

3- الأساليب الملائمة. أن تكون الأساليب مناسبة للغرض وتتبع بفاعلية.

4- النتائج المهمة. هل تحققت الأهداف؟ وهل تقدم هذه الدراسة ما يفيد في الفهم التربوي لأصول التدريس؟

5- العرض الفاعل والمؤثر للمادة. وهذه نقطة واضحة لا تحتاج للتفصيل.

6- النقد المستند إلى التفكير العميق. «هل يعمل طالب العلم على تقويم عمله الخاص مستنداً إلى النقد؟ وهل يضمن نقده الشواهد والدلائل المناسبة ويستخدم هذا النقد لتحسين عمله المستقبلي؟» (p. 36).

إن مؤشـرات الجودة مثل تلك التـي يقترحها تريغويل وغلاسيـك وزملاؤهما تسهم في جعـل جودة تقويم التعليم أكـثر تناغماً وأقل عشوائية. ولكن، وتكراراً لفكرة وردت في الفصـل التاسع بخصوص مؤشرات الدرجات، لا بـد من القول إن المؤشرات لا يمكن إلا أن تكـون دليـلاً للحكم على الشواهد المتنوعة لجودة التعليـم والمقدمة إلى العاملين على التقويم في مجتمعات الممارسة الخاضعة لتوقعاتهم واحتمالاتهم الخاصة. لهذا ينبغي أن تكـون هذه النقاط بمثابة إنذار ضد الافتراض القائل بأن التقويمات قابلة للمقارنة على نحو كاف يجعل من الممكن إعطاء جدول يتضمن عناصر التعليم. وحتى لو كان هذا الرأي فكرة صائبة فليس واضحاً بعد كم ستكون قيمته. ومع أنه سوف توجد بضع حالات تشير الدلائل فيها جميعاً نحو ممارسات رديئة في التعليم عند ما يقرب من غالبية المدرسين - نحو 85 بالمئة تقريباً- فإن الشواهد سوف تدل على ممارسة جيدة مع إمكانية للتحسين. لهـذا فإنني أقترح استناداً إلى ما جاء بـه باتون (Patton, 1997) بخصوص الممارسات الجيـدة في التقويم أن هذا الأمـر يوضح الحاجة إلى تقويمات للتعليم تكون «ذات تركيز علـى الاستخدام المفيد» كما قـال. وهذا يعني أنه قبل البدء بعمليـة التقويم ينبغي طرح السؤال: «كيف نستطيع استخـدام التقويم في سبيل دعم المدرسين لتحسين ممارساتهم وممارسـات غيرهم؟» سيمـا وأن كل ما عدا ذلك سيأتي في سيـاق السؤال. فهو يوجهنا إلى تقـويم جـودة التعليم من حيث كونه نشاطاً قليل المخاطـر مصمماً خصيصاً لإنشاء معلومـات راجعـة تؤدي إلى حديث عـن كيف يمكن تطوير جانب واحد مـن التعليم على مدى الشهور الستة أو الاثني عشر القادمة. أما موقفي أنا فهو بكل وضوح أن تقويم جودة التعليـم هو دومـاً مسألة تطويرية وأن ممارسات التقويم أمر جدير لا غنى عنه طالما أنه ضمـن حدود تحفيز التعلم الجيد للاختصاص. أمـا إذا كانت ممارسات التقويم قائمة علـى الافتراض بأنه يوجد مدرسون كـثر لا يحسنون التعليم وينبغي تحديدهم وتأديبهم (وهـذا تقويم عـالي الأخطـار) فهنالك دوماً خطـر حصول إجـراءات شبيهة بمحاكم التفتيـش التي تعـوق عمل التقويم قليل الأخطار والتعاوني في سبيـل التطوير الذي أجده أعلى وأكبر قيمة.

وكما هو الحال مع التقويمات الجيدة للطلبة يشار في هذا الجزء من الفصل إلى أن الحصول على تقويمات جيدة للتعليم يعني بالدرجة الأولى الحصول على تقويمات تكون مفيدة، أي تعتمد من جهة على وجود نظام في قسمك يكون تطويرياً وليس تنظيمياً، وإذا وجد هكذا نظام يكون الاعتماد على مدى استعدادك للمشاركة صراحة مع زملائك في أحاديث عن التقويم تساعدك في التجريب الأفضل بخصوص ما تفعل. وإذا كانت الغاية من التقويم أن يستخدم لأغراض المساءلة والمحاسبة عندئذ قد يكون من المفيد معرفة معايير التقويم والتصرف بها دون خجل. فالقانون الحديدي للتقويم ينص على أن ما تقيسه بطرق ذات مخاطر عالية هو الذي ستحصل عليه وأولئك القادة الذين لا تعجبهم تبعات التقويم عليهم أن يغيروا أساليبهم في التقويم.

## التقويمات الذاتية الجيدة

يرى عدد لا بأس به من الأكاديميين أن التفكير الناقد أو القدرة على تحليل شيء إلى مكوناته هي فضيلة عظيمة، وهذا ما لا يتوافق مع رغبات الممارسين وصناع السياسات الذين تكون الحاجة عندهم العمل وليس التردد والارتباك. تتمثل إحدى نتائج ذلك في أننا قد أمسينا غير قادرين على تقويم أنفسنا تقويماً يقدرها حق قدرها، سيما وأننا نستطيع دوماً تسمية عدد كبير من الزملاء الذين ينشرون ويكتبون أفضل ويكسبون مزيداً من المنح البحثية ويدعون إلى مؤتمرات من الطراز الأول. ولا يبدو لي أن هذا أمر صحي. ولكن كيف يمكننا إعداد أنفسنا الإعداد الصحيح لاحترام ذاتنا في كوننا مدرسين؟

تحدثت في الفصول السابقة عن الاستعلام الذي يعطي الذات حق قدرها. فهو يبدأ عادة بما هو جيد ويمكن أن يكون له «أثر الشعور الجيد» في حين قد تكون الطرق الأخرى للتقويم موهنة للعزائم وتسبب الكآبة. تخيل، على سبيل المثال، ما يمكن أن يقال عنك «أنت المدرس» في خطاب وداعي. ماذا سيقول الآخرون عن الأشياء الجيدة التي تفعلها؟ وما الذي تدخله في صميم عملك مع الطلبة؟ إن بدايات كهذه يمكن أن تقود إلى تفكير أكثر تنظيماً عن نقاط القوة التي تحددها أنت في هذه البداية السهلة والمريحة للتقويم الذاتي. ثم لطّف هذا التقدير العالي بإعطاء تقويم لكون نقاط القوة هذه ملائمة – في

ضوء أهداف تعلم البرنامج. وثانياً، ومع أن هذه الأهداف قد تكون ثابتة إلا أن توقعاتك الشخصية ليست كذلك. وقد يجدر بك أن تراجعها. حين كنت في بداية عملي معلماً في إحدى المدارس كنت أشعر بالكآبة حين أرى أن عملي التعليمي غير ممتع للطلبة أو غير متقن. وكان أحد الزملاء من ذوي الخبرة يقول إنه يشعر بالسعادة إن أعطى 31 درساً جميعها بحالة مرضية وواحد منها في الأسبوع بحالة ممتازة وكان الآخرون يقولون أشياء من هذا القبيل، لكن توقعاتي التي لم تكن على وفاق مع توقعاتهم كانت تسبب لي الضيق وتمنعني من أن أقدر عملي حق قدره في مدرسة تعتبر من المدارس ذات الإنجاز العالي. وثالثاً، قد يكون من المناسب والمفيد أن تعيد التدقيق في أولوياتك. غالبية المدرسين ملتزمون بالعمل مع الطلبة سواء داخل غرفة الصف وجهاً لوجه أو عبر الإنترنت، ويعرفون أيضاً قيمة التصميم المبدع للمقرر. ويغلب أن تكون هذه الأولويات مترافقة مع التقويمات الجيدة للطلبة التي تعد مصادر جيدة للمكافآت النفسية. فالحصول على تقويمات جيدة من الطلبة والشعور بالارتياح إزاء ما تفعله قد يكون لهما صلة بالدرجة التي عندها تجعل عملك في المقدمة في صدر أولوياتك وليس عملك في الخفاء.

ورابعاً، من المقدر أن تقودك التقويمات الذاتية الجيدة، إلى أن تحدد الجوانب التي تجدها في عملك لا تقوم بوظائفها خير قيام وأن تلجمها، أنظر الجداول 4-1 و4-2 و12-1 حيث تتضمن بعض المقترحات في هذا الشأن. ومن الجدير بالذكر أن ما لديك من نظريات الذات والميول الشخصية تسهم أيضاً في الطرق التي بها تمارس التعليم، لهذا من المهم أن تأخذ بنظر الاعتبار مقدار ما تؤثر في المشكلات طريقتك بالنظر إلى الأشياء. وإنني أجد تلك الأفكار الواردة في الشكل 4-1 تستثير التفكير، ولا أرى نقصاً في كتب علم النفس التي تشجعنا على التأمل بالوسائل التي تجعلنا نحدد مجالات تفكيرنا. وهذا يقودنا للتأمل الذي يشكل الفكرة الخامسة للتقويمات الذاتية الجيدة. لقد تحدثت عن عدم ارتياحي لهذا المفهوم في الفصل الثاني لكنني أعتقد جازماً أنه يوجد ما هو مفيد في بذل المحاولة للتعرف على الأشياء التي يمكن أن نفعلها على نحو أفضل، وفي التفكير بطريقة تحسينها والتحدث مع الآخرين عن مقاصدنا ومن ثم نبدأ محاولاتنا.

إن التأمل لأجل ممارسة تكون حساسة لما تتضمنه المؤلفات والبحوث ويتضمنه التحدث مع الآخرين يمكن أن يسهم في طريقة النظر إلى المشكلات وفي الحلول التي يمكن أن نتصورها وبالخطوات التي نتخذها لصنع الفرق. فهذا التأمل جزء من التقويمات الذاتية الجيدة.

إضافة لذلك يوجد شيئان أقوم بهما بهدف جعل التقويم شيئاً يعزز ما أفعل وإحساسي بما أفعل. يتمثل أحدهما في نظرة ألقيها على ما أخطط لفعله في المقرر ومن ثم أدققه. وأحاول الإجابة عن أسئلة مثل: ما الطريقة التي قد تجعل هذه الوحدة الدراسية أكثر متعة لي وللطلبة؟ وفي هذا المجال أجدني أستفيد من تقويمات الطلبة ذلك أن هذه التقويمات تهدف إلى تحديد الأشياء التي يمكن أن أفعلها بطريقة مختلفة أو بطريقة أفضل. وثانياً، أحاول أن أنظر إلى الوراء وإلى كل يوم من الماضي لأجد شيئاً جديداً أو أكثر فعلته آنذاك مهما كان صغيراً. وهذا يذكرنا بالطالب الذي كان يشعر بالسرور إن حصل على خمس دقائق من أجل اهتمام بارع وللتعامل السلس مع حلقة بحث مع أن ذلك لم يفتر، وبالطريقة التي كانت الواجبات المنزلية تعاد سريعاً إلى الطلبة بالرغم من أن تصحيحها كان عملاً بغيضاً، أو ذلك الزميل الذي كان يقول: «هذه فكرة جيدة، سأفكر بها وأعود إليك».

وأخيراً، أود أن أوجه الأنظار إلى ذلك الاستهزاء والسخرية الموجهين إلى القطاع العام وتلك الزيادة في المراقبة الشديدة دون تأنيب من ضمير والقائمة على الافتراض بأن العاملين في القطاع العام يفتقرون إلى الالتزام وإلى الكفاءة، أو ربما الاثنين معاً. فهذه الأمور تجعل من العسير أن يكون لدى المرء إحساس بالجدارة، فما نفع النجاح في نظام نجد فيه صناع الرأي يشوهون سمعة الآخرين؟ وهي أيضاً تجعل من العسير تحديد أولويات التطوير والتفكير جيداً بكيفية التحسين. ومع ذلك فهذا مجرد كلام وليس حديثاً موضوعياً عن طبيعة الأشياء. خذ مثلاً ذلك الاعتقاد الأنجلو أمريكي القائل إن الإنجاز يعتمد على ساعات العمل الطويلة، والوضع ليس كذلك في السويد كما يقول كامبل ونيل (Campbell and Neill, 1994). إن معلمي المدارس هناك الذين يعملون لساعات طويلة

مثل نظرائهم الإنجليز ينظر إليهم على أنهم قليلو الفاعلية – فالمعلم الجيد ليس بحاجة لأن يعمل أكثر من 54 ساعة في الأسبوع. أو خذ مثلاً تلك المرأة الفرنسية التي تحدثت في إذاعة لندن BBC بتاريخ 25 / 8 / 2001، حيث قالت إن من حسن حظ أرباب عملها أن يكون شخص يعمل عندهم بمثل ما لها من كفاءة وصفات، مضيفة إلى ذلك قولها إن هذا النوع من التفكير شائع كثيراً لدى ذوي الاختصاص في فرنسا. وبحسب قولها إن ساعات العمل هي عادة 35 ساعة في الأسبوع، غير أنني أؤكد أننا نستطيع أن نقيّم أنفسنا بطريقة أفضل (بكل ما في هذه الكلمة من معان) إذا ابتعدنا عن ذاك الافتراض الأنجلو أمريكي القائل إننا لو كنا أفضل مما نحن عليه لحصلنا على فرص حقيقية للعمل. إن التأمل الجيد يتداخل في تلك الافتراضات التي يتضمنها الحديث العام مثلما يتداخل أيضاً في نظرياتنا عن الذات وافتراضاتنا وممارساتنا وغيرها من المسلّمات.

## للمطالعة

تتضمن قائمة المؤلفات في نهاية الفصل السابع الكثير من المعلومات عن ما الذي يفعله المدرسون وينجم عنه تقويمات جيدة. لكن أفضل مصدر أعرفه بخصوص طريقة تقويم عملية التعليم هو كتاب غلاسيك وزملائه (Glassik et al, 1997).



# الباب الثالث

## عصر التغيير

تجمع الفصول الثلاثة في هذا الباب بين ما تضمنه الباب الثاني بخصوص الاهتمام بعملية التعليم وما تضمنه الباب الأول عن الاهتمام بالأحوال التي تجعل سهلاً أو صعباً عمل المدرسين الأقدم أو الجدد في تثمين التعليم وإيلائه الأهمية اللازمة وفي الوقت نفسه الاحتفاظ بفكرة أن التعليم الجيد هو إنجاز فردي بقدر ما هو إنجاز اجتماعي يحظى بالأولوية. إن هذه الأفكار ينبغي أن تجتمع معاً ليمكن التوصل إلى شيء من القناعة بخصوص ديناميكية -أو عنف الحركة في- التعليم ونظم النشاط أو مجتمعات الممارسة التي عن طريقها يعمل المدرسون.

من جهة أخرى يوجد إحساس بأن الفصول الأحد عشر السابقة قد عالجت هذا التغير المنتشر عن طريق التعرف على الطرق التي بها يستطيع الأفراد العاملون في نظم الأنشطة والمجتمعات أن يغيروا ما يفعلون ويعيدوا تقويم طرق تعاملهم مع العمل التعليمي. فالأشكال ابتداءاً من رقم 1-1 وحتى 1-4 والجداول مثل تلك التي تحمل الأرقام 1-4 و4-2 و5-1 وكذلك الصناديق المتضمنة لمقالات متنوعة تتضمن الكثير من الأفكار الخاصة بالتغيير، وهي أفكار موجهة في غالبيتها إلى المدرس بشكل فردي وتحمل في ثناياها تغييراً متواصلاً صغير الحجم بدلاً من أن تتضمن ذلك التغيير العنيف الذي يشمل الجذر والفرع. (وبالطبع كل من يأخذها جميعاً معاً سوف يعاني من ذلك العنف) غير أنني لا أعتقد أنه من المعقول أن أتقدم باقتراحات وتوصيات تهدف إلى إحداث تغيير ذاتي النشأة ولا أقول شيئاً عن التكيف مع قوى التغيير الخارجية التي تترك أثراً بالغ القوة في الطرق التي تجعلنا قادرين على أن نكون في موقع يخولنا أن نستمتع بالعمل بعيداً

عـن تحسين ما نفعل بالطريقة التي تناسبنا وتناسب الأطر التي نعمل عن طريقها. وربما يبـدو من السخرية القول بأنه يوجد جزء صغير في هـذا الباب بخصوص طريقة التأثير في الآخرين كي يغـيروا ممارساتهم التعليمية، وأتمنى لو أستطيع قول الكثير والكثير عن كـون المـرء «مفكر عضـوي» أو عنصر تغيير أكاديمـي. لكنني أؤكد أن هـذا ليس نفاقاً لا سيمـا وأنـه بالرغم من كـون التغيرات المفروضـة مدفوعة بإستراتيجيـات قسرية القوة تحاول أن تجعلنا نفعل ما يظنه الآخرون هو الأفضل، إلا أن معالجتي لهذا الموضوع تعتمد علـى منهجيات معيارية تثقيفية تدعو الأفراد للتفكير بشكل مختلف وللمشاركة في أعمال محلية تهدف إلى إحداث فروق محلية.

يتناول هذا الباب بالبحث أيضاً وفي الفصل الثالث عشر التغيير على شكل إدارة المهنة. لقد عملت الفصول الاثنا عشر الأولى على استجلاء الطرق التي بها نحاول السيطرة على مـا نفعلـه الآن، لكن البحث في هذا الفصل يدور عن كيـف نستطيع أن نتصرف لتتاح لنا أفضـل الفرص لنكون وفي غضون بضع سنين في موقع نحظى فيه بالتقدير لأننا مدرسون والدعـم لمواصلة كوننـا أفضل المدرسين بحسب ما تسمح لنا بـه الظروف. إنه بكل تأكيد حديث يدور عن إدارة المهنة وليس الحصول على الترقية والاستمرار بالرغم من أن ذلك مفيـد بكل تأكيد لأولئـك الذين يريدون أن يحسنوا إدارة مهنهـم التعليمية لكي يحصلوا على الترقية.

أمـا الفصـل الرابع عشر فهو تفسير متفائل لفكرة أنـه لا يزال ممكناً أن يصبح المرء مدرساً جيداً في التعليم العالي ويحصل على المكافآت النفسية التي تشد التعلم شداً وثيقاً إلى الهويات الشخصية التي نحققها لأنفسنا.



# الفصل الثاني عشر

## التغيير ومعايشة التغيير وإحداث التغيير

### الموقف

ليس ثمة شك أن الحكومات ومؤسسات التعليم العالي تثمن التعليم علانية وأكثر من أي وقت مضى. وهي جميعاً تصر على أن يتلقى الأساتذة الجدد تدريباً في التعليم وأن يستثمروا في عمليات التطوير التعليمي وتمويل مشروعات تحسين التعليم وإعطاء مؤشرات الأداء التعليمي الاحترام أكثر مما يستحق وعلى أخذ موافقات المقررات والبرامج على محمل الجد وعلى متابعة المحاولات لتجميد الممارسة المصطنعة بمتطلبات وثائقية. ذات يوم بعث لي البروفسور جون كووان بكتاب أعرب فيه عن موقف إيجابي إزاء إعادة تقويم التعليم حيث قال: «أتمنى لو كنت أصغر سناً بخمس عشرة سنة وأكثر قدرة على التحرك نحو منتصف العمر المهني في وقت كان فيه التعليم في الجامعات أكثر تحدياً، وأكثر مكافأة ويلقى المزيد والمزيد من الاحترام والتقدير. ربما لم تصل الحالة بعد إلى مرحلة المثالية، لكنها تحسنت كثيراً ولا تزال تتحسن». لكن، ثمة آخرون ممن كانوا أقل إيجابية حيال التغيير، مع أنني أعتقد أن جون كان محقاً في تقديره للنواحي الإيجابية. لكن لموقفي مظهرين، أولهما إننا نكسب عن طريق فهمنا لقوى التغيير لأن التغيير سوف يستمر، ونجاحنا كمدرسين وأكاديميين له علاقة بكيفية إدارتنا لإحساسنا به. أما المظهر الثاني فهو أن التغيرات البنيوية مثل انتشار ممارسات ضمان الجودة سوف تؤثر فينا لكنها لا تملي علينا هوياتنا المهنية. وعلينا أيضاً أن نحذر من التخيل بأننا مجبرون على فعل أشياء عندما يكون الخيار أمامنا ممكن فعلاً. لكن هذا لا يعني أنه من السهل الاختيار بين فعل الأشياء التي نعتز بها بالطريقة التي تعجبنا، بل يعني أن الاختيار يعتمد على إدراك أن فسحة الخيار ممكنة.

## النقاط الرئيسة

1- تحدث التغيير بفعل الأشخاص حين يشاركون في جعل التغيير يحدث. وقد يكون للتغيير ضحاياه لكن تغييرات عديدة كانت عينها ضحايا أولئك الذين كان يقصد تغييرهم.

2- يبتكر الأشخاص استجاباتهم للتغيير. لكن بعض الاختلاف في استجاباتنا قد يعزى للاختلافات في فهمنا المعتاد لأنفسنا وللعالم من حولنا. وفي بعض الأحيان يمكن تخفيف ردود الفعل إزاء التغيير عبر السيطرة على نظريات الذات وبدائلها.

3- أولئك الذين يريدون تغيير التعليم وفق مقياس أكبر من ممارستهم الخاصة يجب أن يتذكروا أن النظم غالباً ما تكون خارج سيطرة أي شخص (انظر الفصل الأول).

4- يفضل دوماً اتباع أساليب عضوية لتحسين تعليم الطلبة وتعلمهم.

## البحوث والممارسات القائمة على العلم والمعرفة

### حدود التغيير

عرفنا في الفصل الأول تلك الفكرة القائلة بأن ديناميكية النظام قد تتأثر على مراحل برياح التغيير لكنها مع ذلك تظل منجذبة نحو أنماط تقاوم التغيير. فالتغيير في أغلب الأحوال لا يغير الأشياء كما قال أيزنر (Eisner, 2000) أو كما قال فاريل (Farrel, 2000). وكما جاء في الفصل الأول أيضاً ما مفاده أن الحديث عن الأسباب والنتائج في النظم قد يكون حديثاً مضللاً، وأنه من غير الحكمة في شيء أن هذه النظم قوية الارتباط حتى إن تغييراً يحصل في مكان ما سيكون له أثر حاسم، وهذا الأثر وحده في مكان آخر. قد تفسر لنا هاتان النقطتان لماذا تُحبط عناصر التغيير، مثل الحكومات جراء عجزها عن إحداث التغييرات التي التزمت بها. وفي هذا يقول الباحثان (Bascia and Hargreaves, 2000: 20) فيما كتباه تعليقاً على تلك المؤلفات العالمية عن محاولات تغيير التعليم المدرسي:

لم يتعلـم صنـاع السياسات التعليميـة شيئاً من تلك البحـوث الممتدة عبر عقـود من السنين التي كان موضوعها الرئيسـ المتكرر هو التعقد (إن لم يكن الفشـل الذريـع) الذي اتصـف به التغـير في التعليم وعدم فـلاح العديد من الأفـكار الإصلاحيـة ... ليس لدينا أي دليل يشـير إلى أن أحداً قد تعلم شيئاً جديـداً عن عمليات التعليم والتربية المدرسية بما هو أكثر من حدود مواقعهم الشخصية فقط.

يذكرنـا هذا القـول بأن الأشخاصـ في النظم الخاضعـة لقوى التغيير هـم في أغلب الأحـوال أقـل تأثراً بهذه القوى ممـا تقصد عناصر التغيير ذاتها. وقـد وضح لنا تراولر (Trowler, 1998) كيف أن الابتكار في التعليم العالي قد يتبناه بعضهم بشيء من الوفاء والإخلاصـ لكنـه قد يقود أيضـاً إلى: الامتثال وليس أكثر (أي تغيـير ولكن لا تغيير)، أو مقاومة التغيير، أو التخريب عبر اللا مبالاة والإهمال. وفي هذا السياق يوضح لنا الشكل 1-12 المستوحـى مـن بحوث تراولـر Trowler ومما كتب في عقـد السبعينيات عن تغيير المناهـج في المدارس بدوافع خارجيـة (MacDonald and Walker, 1976) هذه النقطة المهمـة وهـي أن التغييرات المخطط لها قلما يتم تنفيذهـا بإخلاص وأنه من السذاجة أن يتصـور المرء بـأن التنفيذ القائم على الإخلاص والوفاء هو أمـر طبيعي (Trowler and Knight, 2001). كما يبين الشكل 1-12 أن المواقف من التغييرات التي تفرض فرضاً من الخـارج هي في حقيقتها جمع بين ما تحمله هذه التغيـيرات من جاذبية في نظر الآخرين إلى جانـب معتقـدات الأشخاص بخصوصـ قدرتهم على فعل ما هو مطلـوب فعله وعلى قدرة البيئة على دعم ذلك الابتكار المخطط له.

وعـن طريق هذه الرؤيـة لا تبدو قوى التغيير تلك القوى المهيمنـة التي تسيطر على كل شيء كما قد يفهم ضمناً من التحاليل التركيبية التي يقوم بها العمل المهني. لكن ليس ثمة نية في هذا الصدد لإنكار أن ثمة ما يزعج في توقع إضافة تعليم مهارات أساسية في وحدة دراسية معينة، على سبيل المثال، يجري تعليمها على نحو جيد وتلقى التقدير والاستحسان مـن الطلبة. وفي الوقـت نفسه لا يمكن تجاهل مشروعات فرضـ المساءلة وضمان الجودة ومبـادرات التفتيش، حتى إن التغييرات التي قد لا تنجح قد تفرض مطالب جديدة وهائلة

على وقت المدرس. ومع ذلك قد يجد المدرسون في كثير من الأحيان فسحة تتيح لهم اجتناب تكييف ممارساتهم الحالية مع الأوامر الجديدة ويجدون السبيل لاستيعاب التغيير وجعله متماثلاً مع ما يحبون فعله. لكن الأمر الأساسي الذي لا مفر منه كما أدرك ذلك بعض معلمي المدارس في المملكة المتحدة بعد سنوات طويلة كانوا عبرها معرضين لهجوم متواصل من متطلبات حكومية جديدة هي الابتعاد عن الهلع، وبدلاً منه البحث عن وسائل تجعل تلك المتطلبات تنسجم مع ما يعتزون به وما يرتاحون لفعله (McCulloch et al, 2000). ليس ثمة شك بأن المتطلبات الحكومية قد أضافت الكثير إلى حياتهم العملية، حتى إن الكثيرين منهم قد أحسوا بالتوتر وبالشعور بعدم الرضا في عملهم فصاروا يؤكدون على العمل في الخفاء، وهذا ما لا يحبه المعلمون ورؤوا فيه أنه على حساب العمل المباشر وجهاً لوجه مع الأطفال، ذاك العمل الذي يجدون فيه مصدراً رئيساً لمكافآتهم النفسية. ولكن بعد الاطلاع على هذه الدلائل والشواهد والتعرف عليها جيداً لا أحد يستطيع أن يقول بأن التغييرات المفروضة من الحكومة لا تسبب اضطراباً أو هيجاناً. ولكن،

| | يشعر الناس بأن التجديد جيد | لا يشعر الناس بأن التجديد جيد |
|---|---|---|
| اعتقاد المرء بقدرته على إحداث التغيير وبأنه توجد فرص متاحة كافية للنجاح. | | |
| اعتقاد المرء بقدرته على ذلك ولكن لا يوجد لديه اعتقاد بوجود فرص متاحة كافية. | **التبني** | |
| اعتقاد المرء بوجود فرص متاحة كافية ولكن دون الاعتقاد بقدرته. | **القبول** | **مقاومة أو خمول وجمد** |
| عدم اعتقاد المرء بقدرته أو بوجود فرص متاحة كافية. | **الخمول** | |

**الشكل رقم 12-1 أربع استجابات للتغيير المدفوع من الخارج**

1- ليس للتغييرات كلها أثر متكافئ وبعضها وبخاصة تلك التي لا تحتوي مكافآت أو عقوبات لا تصل إلا إلى المتحمسين لها. والمؤسف أن مبادرات تحسين التعليم تقع في تلك الفئة علماً أن بعض البلدان أو المناطق أو الولايات لم تعان أي نقص في المبادرات الخاصة بالمساءلة والمحاسبة القاسية والشديدة والهادفة إلى الدفع بالعمل التعليمي نحو الأشكال التي تحظى بالموافقة.

2- من الأسباب التي جعلت معلمي المدارس يشعرون بالاضطهاد جراء التغيير أنهم استجابوا لأوامر التغيير بوحي من ضمائرهم ففعلوا أكثر مما هو ضروري أو أكثر مما يقصده مهندسو التغيير (Campbell and Neil, 1994; McCulloch et al, 2000). وإنني أرى أن المدرسين في الجامعات أيضاً يسببون التعاسة لأنفسهم حين يسمحون للتجديد أن يأخذ من وقتهم أكثر مما يستحق. فمثلاً إن كنت تعتقد أن نظم تقويم التعليم هي عمل يقتضي الدقة الشديدة فكم من الوقت يستحق العمل في التحضير لتقويم نفسك؟ ما يكفي لاجتناب المتاعب، أجل ولكن أكثر من ذلك؟ ولنفلسف هذه النقطة وفق المفهوم الأمريكي: حيث إنه يكفي في معظم الأحوال التركيز على البقاء في الموضع الصحيح نجد المدرسين يعانون من القلق إزاء كونهم قد غطوا جميع القواعد.

3- فقد معلمو المدارس السيطرة على بعض جوانب عملهم، أما التعليم المدرسي، شأنه في ذلك شأن التعليم الجامعي، فهو نظام رخو الأربطة. وبالرغم من المحاولات العديدة التي قامت بها الحكومة البريطانية لضبط عمل المعلمين فإن أولئك الذين تحدثنا معهم (McCulloch et al, 2000) قالوا إنهم استطاعوا مبدئياً الحفاظ على سيطرتهم بخصوص طريقة عملهم مع الأطفال داخل غرفة الصف، وهذا هو الأمر الهام عندهم. ومن المتوقع أن يكون مدرسو الجامعات قادرين على الحفاظ على شيء من حرية الحركة في التعامل مع الطلبة بالطريقة التي يرونها ذات أهمية وبالمادة التي يهتمون بها. وقد كنت وزميلي مانتز يورك Mantz Yorke نوضح هذه الفكرة في عملنا الخاص بقابلية التوظيف التي تعد من أولويات الحكومة البريطانية التي يرى بعض أساتذة الجامعات أنها تسمم القيم الأكاديمية.

## معايشة التغيير

يقـول لوهمـان (Luhmann, 1995: xliii) في تقريره الخاص عن النظم الإنسانية ما يلي:

> وبالطبـع يستطيع المرء أن يقول إن البشر يعملون ويتصرفون. ولكن بما أن هـذا التصرف يحدث دوماً في مواقـف، فالسؤال المطروح دوماً هو ما إذا كان هـذا التصرف ينسـب إلى الفرد عينه أو إلى الموقف، وإلى أي مدى. وإذا أراد المرء التوصل إلى قرار عن هذا السؤال عليه أن يراقب ويشاهد، ليس الإنسان عينه في الموقف، بل عملية تسبيب التصرف نفسها.

ويبـدو أن الباحثـة دويـك (Dweck, 1999) التـي تحدثنـا عنها آنفاً تنحـو بالاتجاه نفسـه. فتتساءل، لماذا يقـع بعض الناس فريسة للقهر والاكتئـاب وفقدان احترام الذات عندمـا تحصل النكسـات ... ولماذا يظهر بعضـ الناس سـلوكاً انهزاميـاً في العـلاقـات الاجتمـاعيــة؟» (pp. xii – xiii) و«لمـاذا يكــون رد فـعـل بعض الطلبــة أمـام عقبـة ما كمـا لو أنهـا حكم مؤلم بالإدانة بينما يرى آخرون هذه العقبة ذاتها على أنها تحد مرحب بـه؟» (p. 15). وكانت إجابتها عن تلك التساؤلات: «خلافاً للـرأي السائد، أقول إن الثقة واحـترام الـذات والنجاحات الماضيـة ليست المفاتيـح لأداء وظائف التكيـف» (p. xiii). ومـن هنا نستنتج أن معرفـة ما لدى الأشخاص من نظريات وأهداف ضمنية... يمكن أن تخبرنـا من الذي يحافـظ أو يفقد احترامه لذاته عندما يواجه المصاعب في حياته، ومن الذي يحافظ أو يفقد الإحساس بقيمته، ومن يشعر بالتفاؤل ومن لا يشعر به، ومن يحس بالكآبـة ومن لا يحس بذلك. وكما هو شـأن الإنجاز، من السخرية القول إن أولئك الذين يهتمـون كثيراً بإثبات أنفسهم غالباً ما يتصرفون بطـرق ليس من المحتمل أن تحقق لهم ذلك.

(Dweck, 1999: 50)

وفي هذا القول استطراد لذاك التفكير الخاص بمعرفة الصلات الذي تحدثنا عنه في الفصل الأول عن طريق القول إن الهوية المهنية تحدث في منظومات الأنشطة وفي شبكات تتكون أجزاؤها من شروط هيكلية، لكن هذه الشروط لا تحدد الهوية المهنية. وقد طور هذه الفكرة كل من بويل وودز (Boyle and Woods, 1996) وهالفورد وليونارد (Halford and Leonard, 1999) وويب (Webb, 1999) لتشمل المدارس والقطاع العام عموماً. لذلك سيكون من الإنصاف القول إن الهوية المهنية وخبرات التغيير هي نفسها مفتوحة على التغيير. وقد اتفقت الباحثة دويك مع هذا الرأي زاعمة أن العادات التي تعزى إلى البعد عن المثالية وحالة اليأس المكتسب المترافقة معها يمكن أن تتغير. والتدريب المحدد للصفات الذي تحدثنا عنه في الفصل الرابع أحد السبل إلى ذلك. ولكن بالرغم من ذلك الجرس المشؤوم الذي تحدثه كلمة «تدريب مجدد» إلا أنها تتضمن أيضاً تحفيز المدرسين على معرفة المجال الذي يمكنهم في حدوده أن يصنعوا عالمهم الخاص عبر افتراضاتهم وأولوياتهم المعتادة والمعتقدات والشراكات باستخدام وسائل معينة مثل تلك التي أدرجناها آنفاً في الصندوق رقم 1-2 والجدول رقم 4-1. وهنا نجد في الجدول رقم 12-1 رأياً جديداً استلهم من البحوث الصادرة بخصوص التغيير.

وهنالك أيضاً إستراتيجية موازية لتعديل خبرة التغيير تركز على مجموعات العمل بدلاً من التركيز على الفرد. يتضمن الخطاب -ويقصد بذلك اللغة والممارسة- الذي تستخدمه هذه الإستراتيجية نظريات الذات الخاصة بالمجموعة التي تشكل حلقات الوصل بين هذه المجموعات والبيئة. وكما تضمن عمل الباحثة دويك ذلك الجزء الهام من التعليم ألا وهو تكوين ثقافات التعلم التي تحبذ نظريات الذات المتدرجة (مؤكدة على التفكير والجهد الإستراتيجيتين باعتبارهما مفاتيح النجاح) وكذلك فإن الاهتمام الجديد بمجتمعات الممارسة يقضي بإزاحة اليأس المكتسب بخصوص قدرات المجموعة ليحل محلها نظريات متدرجة تؤكد على الإمكانيات والتفاؤل المكتسب (Seligman, 1998). غير أن هذا القول يقع خارج تأكيدات هذا الكتاب على كون المرء مدرساً. بالرغم من أن خطابات المجموعات بخصوص التغيير والفعل والطاقة والربط تتصل بالطريقة التي بها يشعر المرء أنه مدرس.

الجدول رقم 12-1 - نصائح عن التعامل مع التغيير

| النصيحة | التفسير | المواقف (أنظر الشكل رقم 12-1 التي عليها تنطبق أكثر من غيرها |
|---|---|---|
| 1- إياك والهلع | إن ردود الفعل التي تتصف بالهلع والشعور بأن الأشياء تفوق حدود المعقول تنتج اليأس. إن تقسيم التغيير إلى أجزاء يمكن فعلها -أو عدم تقسيم المقاومة إلى خطوات يمكن فعلها- تجعل التكيف معه أكثر سهولة. | جميعها |
| 2- تذكَّر | لقد بقيت كما أنت بعد تغيرات حصلت في الماضي. فما الذي ساعدك على ذلك، وما الذي كان عليك أن تفعله على نحو أفضل؟ هل بدا لك التغيير مستهلكاً لكل شيء كما ظننت في باديء الأمر؟ | جميعها |
| 3- الطائرة الحوامة | تخيل نفسك تنظر إلى التغيير من مكان بعيد - من زاوية امريء موجود في مكان آخر، أو كما لو كنت تنظر إليه مستقبلاً بعد سنتين نحو الوراء. فهذا التخيل قد يجعل التغيير يبدو لك بحجمه الطبيعي دون مبالغة ويسلط الأضواء على ما هو مهم. | جميعها |
| 4- حاول ألا تكون داخل الموجة الأولى للتطوير والتكيف في النظام ككل. | في بعض الأحيان يحصل المجددون في الموجة الأولى على موارد إضافية. وهم أول الناس الذين يميطون اللثام عن المشكلات الناجمة عن حالات في التغيير غير القابلة للتنفيذ ويعانون من مصاعب التكيف. | القبول. التبني أسهل في الموجة الثانية منه عما هو في الموجة الأولى. |
| 5- على المستوى المحلي حاول أن تؤثر في طبيعة التغيير عن طريق المشاركة في صنعه. | إن امتلاك شيء من التأثير في ما هو حاصل يمكن له أن يجعل التغيير يبدو بحال أفضل وكذلك في تليين الملامح القابلة للاعتراض والبديل لذلك أن تصبح ضحية ما يقرر الآخرون فعله. | التبني. والقبول وبخاصة إن كنت منفتحاً على التبني. |
| 6- ابحث عن المساعدة خارج منظومة نشاطك. | إن لم تكن مع الموجة الأولى للابتكار والتجديد فالآخرون وكذلك الكتب والمواقع الالكترونية والصحف والمجلات تقدم لك النصح اللازم. | التبني. القبول حين لا تجد عوناً جيداً داخل القسم. المقاومة. |

| النصيحة | التفسير | المواقف (انظر الشكل رقم 12-1 التي عليها تنطبق أكثر من غيرها |
|---|---|---|
| 7- قلد | تعد عبارة «لم يصنع في هذا المكان» مصدراً رئيساً لشعور لا لزوم له بالتوتر والعمل المضني. | القبول والتبني. والمقاومة أيضاً. |
| 8- استوعب التغيير وتمثله في الممارسات القائمة قدر الإمكان | يبدو في كثير من الأحيان كما لو أن التغيير يقتضي تكييف الممارسات القائمة معه. لكن الأمر قلما يكون كذلك. فهنالك الكثير مما يمكن كسبه من الاحتراس ضد تلك النزعة بإجراء تغيير أكثر مما هو مطلوب. | التبني والقبول. |
| 9- بسّط الأمور وحاول | من الأسهل البدء بالتغيير عبر الشروع بواحد أو اثنتين من النقاط الكبرى والسهلة في آن وأن تأخذ وقتك بالتطور من هذه المرحلة. | التبني والقبول. |
| 10- تذكَّر: التغييرات يصيبها التغيير عند تطبيقها في بيئة معينة. | هذا إذنٌ لك لأن تكون أكثر استرخاءاً بخصوص التغيير. فالإخلاص والأمانة في التنفيذ لن يحصلا وقد لا تكون فكرة جيدة على أي حال. | القبول والتبني. |
| 11- فكر في إطار الزمالة ضمن منظومة نشاطك. | تتمثل بعض فوائد ذلك في الشعور الطيب والطمأنينة والعمل المشترك وتحديات الأمان والمعرفة المشتركة. أما المقاومة الجماعية المشتركة مثل التبني المشترك فقد تعطي شعوراً بالأفضل وقد تكون أفضل. | التبني، القبول، المقاومة. |
| 12- قم بإجراء تحليل للمنفعة مقابل التكلفة | ربما تكون التغييرات مستهلكة للوقت، وتقتضي مزيداً من جهد ليست جديرة به، قرر كم من الوقت يحتاجه التغيير ثم حدد جهودك في إطاره. | القبول. ومن يتبنونه قد يحصلون على مكافآت نفسية لا تدخل في الحساب. |
| 13- تكييس التغيير | ابتكر وسائل لتقليص التغيير وعزله ضمن شيء يمكن التعاطي معه سريعاً وبشكل منعزل. | الخمول وربما القبول. |
| 14- اخرج من الدائرة | أعد تقويم تفكيرك بمهنتك (انظر الفصل 13) واسأل نفسك عما إذا كانت التكاليف والمنافع والأهداف والإمكانيات لا تزال ضمن التوائم المسموح به. | المقاومة والخمول والقبول. |

وبالطبع يمكن لخطابات الجماعة أن تتكسر، لكنها حتى لو كانت شديدة الترابط فهي لا تحدد كيف يشعر الأفراد، غير أن خطابات الجماعة تتصل بالتأكيد بالطرق التي بها تحصل مشاعر الأفراد ويتم التعرف إليها وتقويمها وتكون لها قوة محفزة. وهكذا يمكن أيضاً سبر أغوار المقترحات الواردة في الصندوق رقم 1-1 والجدول رقم 4-1 على نحو مثمر.

## إحداث التغيير

يبحث هذا الكتاب من نواح عديدة كيف يمكن للمدرسين أن يواصلوا عملهم في إحداث تغييرات صغرى في ممارساتهم دون الاندفاع نحو حدود الهيكلية التي رسمتها الجداول الزمنية وأنصبة العمل وبنية البرامج والترتيبات المؤسسية للتقويم وأولويات الزملاء وما إلى ذلك. وعندما يكون التغيير بهذا المقياس المحدود تكون الحدود الرئيسة لما يمكن تحقيقه وإنجازه ضمن الحدود الشخصية، أي مقدار الزمن الذي نحن على استعداد لتكريسه لتحسين التعليم ولإغناء خيالنا التربوي وما نعتقده بخصوص فاعليتنا... إلخ. غير أن الأشخاص الذين يجدون المتعة في هذا الجانب من العمل في التعليم العالي غالباً ما يجدون أنفسهم يساعدون زملاءهم في التصميم لتعلم أفضل لدى الطلاب. ولكن ماذا تقول البحوث بخصوص محاولة إحداث التغيير على مستوى الأقسام الجامعية؟

اهتمت معظم البحوث بالتغيير على المستوى الوطني أو على مستوى الولاية أو المؤسسة، بينما تركز اهتمامي الشخصي على المستوى الصغير، أي مستوى المدرس نفسه. ومع ذلك يوجد اتفاق بأن أحد مصادر التغيير هو تغيير في شكل الشبكات التي بها يتصل الأفراد (أنظر Callon,1999، ص 27 أعلاه). أما التغييرات البنيوية الأخرى التي تحث الأفراد على تغيير ما يفعلون فتتضمن تغييراً في تقسيم العمل (الذي لوحظ مؤخراً في نشوء الأساليب الإدارية) وفي القواعد (مثال ذلك ضمان الجودة) والوسائل الوسيطة (مثل

الشبكة العنكبوتية العالمية) وفي الأهداف (وبشكل رئيس في جودة تعلم الطلبة). فأنظمة النشاط تستوعب العديد من التغييرات إنما غيرها ينتج صراعاً أو تنافراً إما أنه يفسد عمل النظام أو يؤدي إلى تغييرات بحيث يتكيف النظام معها (Engestrom, 2001). وحينئذ يتعين على عناصر التغيير البحث عن طرق لإحداث اضطراب في الأنظمة يكفي لخلق تنافر يفضي إلى الفعل دون إحداث اضطراب يسبب ضرراً للنظام. تشير البحوث التي أجريت على المدارس أن المعلمين في منظومات نشاط صديقة للتغيير يشعرون بأن لديهم فسحة كافية للتعلم، وأنه توجد مناسبات رسمية للتعلم وأن المهام تتناوب أو يتقاسمها الزملاء وأن ثمة «تسامحاً مع وجهات النظر المتباينة، وتسامحاً لإخفاق إستراتيجي: أي تثمين الإخفاق من حيث كونه مصدراً للتعلم» وكذلك للتفكير التأملي (Leithwood et al, 1999: 216). فهم يشعرون في هذه الحالات أن التغيير ليس سيدهم بل هم يستطيعون ترويضه ليتلاءم مع غاياتهم. فالفكرة هنا أن مجموعات العمل التي اعتادت على التعلم معاً من أشخاص يتحدثون ويحاولون سوف يرون الكثير من التغيير لكنه ليس تغييراً هائلاً ضخماً. ففي هكذا حالات يظل التغيير الذي يلقى الدفع من الخارج متطفلاً، إنما الأخلاق المهنية تجعل الأساتذة يرون كيف يمكن استيعاب التغيير وتمثله في ممارساتهم وفق أولوياتهم، وإن لم يكن ذلك كيف يمكن تقليصه عبر الامتثال الأدنى له دون إحداث أي اضطراب في الخطاب الذي يعتز به المجتمع. بيد أن معايشة التغيير في مجتمعات الممارسة النابضة بالحيوية والنشاط تختلف عن معايشة التغيير من النوع نفسه في منظومات النشاط الصارمة.

وواقع الأمر أنه توجد دلائل على أن أولئك الذين يحاولون تحسين جودة التعليم والتعلم والتقويم والمنهاج خير لهم أن يعملوا مع مجتمعات الممارسة وليس الاعتماد كثيراً على إستراتيجيات قسرية للقوة من الأعلى إلى الأدنى، وهذه فكرة طورها نايت (Knight, 2002c). كما قام كمبر (Kember, 2002) بتقويم ما قدم من إسهامات في سبيل تحسين جودة التعليم والتعلم في ضوء منهجيات ضمان الجودة وتعزيزها، وبخاصة بعد أن سيطر

مبدأ «ضمان الجودة» على التفكير الحكومي في معظم البلدان أثناء الأعوام العشرين المنصرمة. ولكن وبرغم شعبية هذا المبدأ عند المدراء فإنه توجد دلائل تشير إلى صعوبة معرفة أثر ذلك على جودة التعليم والتعلم. وقد يغدو مبدأ ضمان الجودة «لعبة تهدف إلى وضع قواعد رسمية وغير رسمية... وليتعلم الأكاديميون كيف يشغلون النظام وينجحون في الاختبار بدلاً من تحسين جودة التعليم» (Kember, 2000: 192). فالنتائج في جودة التعليم تكون غير مباشرة في أحسن الحالات (Harvey and Knight, 1996) وتخضع لعائدات متناقصة ذلك أن «المزيد من الجهد والنظم الأكثر صرامة تتضمن تكاليف أكثر والقليل جداً من العائد الإضافي ومن ثم ينتج عن النظم المبالغة في تطفلها تحرر من الوهم ومعارضة شديدة». (Kember, 2000: 193). لقد تحدثنا عن ضمان الجودة في الفصل الأول من حيث كونها تسهم في تكثيف العمل الأكاديمي، وفي كونها أيضاً جزء من مشكلة التغيير وليست جزءاً من الحل - أو في الحد الأدنى فيما يتعلق بالجهاز التعليمي في الجامعات.

لقد كبرت ونمت صناعة تطوير الجهاز التعليمي أثناء السنوات العشرين المنصرمة وباتت تقدم الدورات التدريبية وورش العمل التي تعد من الأركان الرئيسة لإحدى منهجيات تعزيز الجودة. غير أن كمبر Kember قد لاحظ بعض الشكوك إزاء فاعليتها في قطاع التعليم العالي. فمن جهة توجد مشكلات مع نماذج التعلم المتبعة في ورشات العمل. فإذا كان التعلم المهني الاختصاصي يعرف بأنه ذلك التعليم الذي يستدعي تغييراً في الأداء ضمن إطار معين فنظريات التعلم التي تحدثنا عنها في الفصل الثاني أعلاه تلقي بظلال من الشك على ذاك الاعتقاد القائل بضرورة تنظيم ورشات العمل، فما بالك بخصوص كفايتها. لكن المصاعب عميقة، وقد أحسن تحليلها الفلاسفة وقام بتوثيقها علماء النفس. فمثلاً يقول دريفوس «القواعد التي «اكتشفت» في حالة منعزلة [في التأمل على سبيل المثال] لا تتحدث عن المهارات الظاهرة في التكيف الحذر (Dreyfus, 1991: 86). ولكن حتى لو تحدثت القواعد عنها فلن تضمن التعلم الملائم

الصحيح ولا التغير المناسب في الممارسات. وإضافة لذلك، وكما أشرنا في الفصل الخامس آنفاً فإنه حتى الأساتذة الجدد الذين يحضرون أو الأساتذة المثبتون لن يضمنوا ذلك.

غير أن كمبر (Kember, 2000) يثني على مشروعات تعلم العمل من حيث كونها بديلاً لمنهجية تعزيز الجودة مؤكداً أن هكذا مشروعات تصل إلى ما هو أبعد من المدرسين الجدد (خلافاً لورشات العمل) وتعمل بصورة مباشرة على تحسين التعليم وتعلم الطلبة (خلافاً لمبدأ ضمان الجودة) ومشيراً إلى أن عمله في هونغ كونغ أكد له أنه هو القيمة الممتازة للأموال التي تصرف في هذا السبيل. كما أننا نلحظ تفكيراً مماثلاً لذلك في إحداث «شبكة دعم التعليم والتعلم» في المملكة المتحدة التي قدمت الدعم المالي للعديد من المشروعات الصغيرة، سيما وأنها تهدف إلى العمل بحساسية مع الأقسام الجامعية المختصة بغاية التباحث وتسهيل التغيير في الممارسة التربوية.

ربما يوجد خطر في هذا السياق لجعل التغيير يبدو وكأنه شيء خاص سيما وأن غايتي ومقصدي من هذا الحديث تتلخص في أنه أمر عادي وطبيعي في منظومات الأنشطة النابضة بالحياة وأن عناصر التغيير هم أناس لديهم فكر يستفسر ويسأل عند العمل، أو كما قال فولان (Fullan, 1993: 12 – 13).

> إنني أعرّف قوة التغيير بأنها ذات وعي ذاتي بخصوص طبيعة التغيير وعملية التغيير... المربي نفسه هو نقطة البداية الحرجة ذلك أن الرافعة للتغيير يمكن أن تكون أكبر منه عن طريق جهود الأفراد، وأن لكل مدرس بعض السيطرة... على ما يفعل، سيما وأن دوافع ومهارات المرء هي موضع البحث... وأنا لا أتحدث عن القادة بوصفهم عناصر التغيير... إنما عن رسالة أكثر أهمية، ذلك أن كل مدرس وكل من يعمل في الحقل التربوي يجب أن يسعى جاهداً ليكون عنصراً فاعلاً ومؤثراً في التغيير.

## للمطالعة

أجببت كتاب مايكل فولان Michael Fullan وأنصح بقراءة كتابه القصير بعنوان: قوى التغيير: **Change Forces: The Sequel (1999)** الذي يتحدث عن قوى التغيير. فالتحليلات التي يتضمنها الكتاب التي أجدها محركة للحوافز هي بحق تحليلات لقوى التغيير في المدارس، لكن الرسائل التي يتضمنها قابلة للتطبيق بسهولة ويسر في التعليم العالي. أما كتاب بول تراولر Paul Trowler بعنوان: الاستجابة الأكاديمية للتغيير **Academics Responding to Change (1998)** فقد حظي بانتشار جيد وبخاصة من حيث كونه يتحدث عن التعليم العالي ويبين أن قوى التغيير لا تحقق دوماً كل ما تريد.

لكنني أحب دوماً أن أشير إلى كتاب كارول دويك نظريات الذات **Carol Dweck, (Self-theories 1999)** وبخاصة لأنه متناغم دوماً مع رسائل التفكير الإيجابي المتفائلة التي يتحدث عنها علم النفس وكتب أخرى غيرها، والأهم من ذلك أنه كتاب وضعته باحثة اشتهرت بأنها من أهم علماء النفس الاجتماعي. لكنني لا يسعني إلا أن أعرب عن خيبة أملي حين أجد في بعض الأعمال النظرية الممتازة بعض التوصيات بخصوص الممارسة، ولا أشعر بالارتياح التام مع ما تقترحه دويك لمساعدة الأفراد في تجربة طرق أخرى للرؤية والتفكير. وهذا ينطبق أيضاً على كتاب **Martin Seligman, Learned Optimism, 1998**.



# الفصل الثالث عشر

## إدارتك لمهنتك

### الموقف

كانـت الفكـرة الأساسية لكلمة «مهنـة Career» تعني في السابـق السعي الدائم مدى الحيـاة داخل مكان العمل للوصـول إلى الأقدمية وازدياد الراتب والوضعية الأفضل. لكن هـذا الافتراض تعرض للدحضـ في الفصلين الخامس والسادس أعـلاه. وفي هذه الأيام حيـث تلاشت فكـرة مهنة لمدى الحياة أمـام عقود عمل لآجال ثابتة ومحـدودة أو أعمال بـدوام جزئي وأمام أعمـال التعلم مدى الحياة لم تعد كلمة «مهنـة» تعني السعي الخطي الدائـم. وتوضيحـاً لذلك نقـول إن الناس باتوا لا يرغبون في إنهـاء حياتهم المهنية حيث كانـت بدايتهم وبات من المرجح أن يكون لدى الاختصاصيين والمهنيين مزيد من السلطة وأن يكسبوا في النهاية أكثر مما كانوا يكسبون في البداية. غير أن الارتقاء في نظر العديد مـن النـاس، وبخاصة في هذه الأيام، لن يكون ارتقاءاً كبيراً كما هو حال النموذج الخطي للمهنـة، والطريـق من البداية إلى النهاية صار بعيد الشبـه عن عملية تسلق جبل وقريب الشبه من المسير الهوينى في دروب غابات على سفح الجبل. وصارت المهن عند الكثيرين تتشكل بقرارات أثناء حياتهم تؤدي إلى انقطاعات في العمل وتحركات نحو الجوانب وليس للأعلـى، وهذا ما كان ينظر إليـه بريبة في النموذج القديم للمهنـة. ومع ذلك فالتحرك جانبيـاً فرصـة لترسيخ التعلـم عبر محاولة نقلـه إلى أطر جديـدة، أو توسيع التعلم عن طريق إضافة أعمال روتينية جديدة، أو صقل أعمال قديمة واكتساب نظرات أكثر عمقاً. والانقطاعـات عن العمل، التي تشكل إجـازات الأمومة النموذج الأكثر شيوعاً، توصف في كثـير من الأحيان بأنها أوقات لتقويم الذات بينمـا تعلق الأمهات عليها بقولهن إن تجربة

رعايــة الأطفال تغني جدارتهن بالحصــول على فرصة عمل. وقد تعد عملية تطوير المهنة في بعضـ الأحيــان مهمة وكبيرة لكنهــا مختبئة في شـكل تعلم وتجريب أثنــاء العمل كما يحصــل عندما ينتقل المدرســ من الكفاءة إلى التفوق، ولكن وحيــث إن الترقية لا تستند إلى التفوق في التعليم فإن هذا التطوير غالباً ما يهمل. إذن ماذا تعني عبارة إدارة المهنة حــين يتحرر بعض الأساتذة من الوهــم أو حين يكونون أحراراً لا تربطهم التزامات وحين يــدرك الأساتذة الأقدم أنهــم قد علقوا في منتصف الطريق وحيــث اختار الآخرون وعن طيب خاطر تقريباً أن يستمتعوا بالبقاء عند سفح الجبل وبالسير في دروب الغابات؟

في الفصل الرابع تحدثنا عن أعمال هيرزبرغ وماسلو Herzberg and Maslow التي أكـدت علــى أهمية فرص تحقيــق الذات والرضا وإرضــاء النفس. وقلنــا إن هذه الأفكار تجعلنــا ننظــر إلى إدارة المهنة على أنهــا محاولات للتعرف على والعمــل من أجل ظروف تفضي إلى النمو والرضا. لكن السعي في سبيل الرضا قد يعني لبعض الأشخاص وفي بعض الأحيــان الحصــول على منصب عال (مع أن كبار الأكاديميــين قد يكونون تواقين لأوقات يكونــون فيها باحثــين ومدرسين). لكن النظرة إلى المهنة على أنها سعي لمكافآت نفسية لا تعنــى أن الترقية المتكررة هي شرط ضروري للرضــا. والبحث عن فسحة للتعلم والتطور والاستمتــاع بالرضا والسرور لا يعتمد على «التقــدم نحو الأمام». إذن يمكن أن يفهم من عبارة إدارة المهنة أنها ليست سعياً للارتقاء بالوظيفة بقدر ما هي سعي لاستجلاء فرص للانتعاشـ والتنشيــط ضمن إطار ليس للمرء عليه تأثير آخر أو يختار ألا يكون لديه تأثير آخــر عليــه. وتطوير المهنة قد يعني البحث عن حافز –في التعليم في هذه الحالة– في عمل يحتمــل أن ينتهــي بحائط مسدود، ليس فيه فرصــة للتقدم إلى الأمــام (بسبب العمر أو النــوع الاجتماعــي أو المؤهــلات أو التاريخ أو التزامــات الرعاية أو الانتمــاء الجغرافي أو التخصص... إلخ). أما بخصوص النظرة إلى «الأمام أو إلى الأعلى» في المهنة فقد تكون إدارة المهنــة دعابــة تقال في موقف معين، لكن الفهم البديل للمهنة بأنها بحث هادف عن المعنى وعن الرضا فيجعل إدارة المهنة مسألة ذات أهمية كبرى في نظر الجميع.

## النقاط الرئيسة

1- ينظـر إلى المهـن التعليمية على أنها أولاً وقبل أي شي آخـر بحث عن الرضا وعن المكافـآت النفسية. وقد تكون المهن مناورات من أجل السلطة والمال لكن ليس هذا هو المعنى الرئيس لها في هذا الفصل.

2- التأمل عمل محوري في كلا المعنيين لعبارة إدارة المهنة.

3- وهكذا الحال بخصوص تقديم الذات لا سيما وأنه يتضمن الحديث عن إنجازات في التعليم عن طريق محافظ التعليم.

4- الاعتناء بالمهنة قد يزيد من الشعور بالرضا إنما إدارة المهنة لا تضمن التثبيت في العمل ولا الترقية بالمنصب.

## ممارسات قائمة على علم ومعرفة

### فرص الحصول على عمل لأشخاص يحبون مهنة التعليم

يجمـع هـذا الجزء من الفصل بين مقترحـات للتطوير الجانبـي للمهنة -أي النمو وفي الوقـت نفسـه البقاء في المستوى عينه من التراتبية الهرميـة- مع المؤشرات الدالة علـى إمكانيات الارتقاء في العمل التي يمكن أن تتحقق بموجب هكذا شواهد دالة على العناية بالتعليم.

ومـع أن الأكاديميين الجدد قد ينصحون بقراءة ما ينشر وبالحصول على منح بحثية لكي يتقدموا في عملهم فإنه لم يعد مسيئاً لسمعة المرء أن يكون مهتماً بالتعليم. تقول معظم مؤسسـات التعليم العالي إن جودة التعليم شـرط مهم عند اتخاذ قرارات الترقية، وهذا يعنـي أنه يتعين علـى المرء أن يتخطى عتبة معينة للكفاءة لكـي يحصل على الترقية علماً أنـه بعد تخطي هذه العتبـة تعتمد الترقية على أساس بحثي، وتعد كلية ألفيرنو Alverno College واحدة من المؤسسات القلائل التي حددت منجزات التعليم الخاصة لمنصب كل

مـن الأستاذ أو الأستاذ المساعد أو الأستاذ المشارك، وحيث يكون التعليم أساسياً للترقية فالتوقعات لا بد أن تتركز عن ستة مجالات، هي:

1- **سمعـة المدرس**. ما رأي الطلبـة والزملاء؟ وقد تمت تغطية هذا المجال بالتفصيل في الفصل الحادي عشر.

2- **المهارة التعليمية الشاملة**. يوجد أشخاص متفوقون في الأداء داخل غرفة الصف ولا يحصلـون علـى أي ترقية استناداً للتفوق في التعليم ذلـك أن براعتهم الفائقة تتيح لهم استبعاد المنهجية التعليمية المرتكزة على التلقين والتي تعد أقل مصداقية في عصر المعلومات. وهنالك مواقف عديدة تكون فيها الأهمية الكبرى لمهارة الأداء (ومواقـف أخرى مثـل التعليم عبر الإنترنت حيث لا يكون لـلأداء أهمية) غير أن اللجـان المختصة بالترقية تهتم أيضاً بمنهجية المعلم الكاملة لتعزيز تعلم الطلبة، بمـا في ذلك تصميم المقرر (انظر الفصل العاشر) وإدارة فرص التعلم (الفصل الثامن) والمشاركة بعمق في حوارات التقويم (الفصل التاسع).

3- **مجـال النشـاط التعليمـي**. إن الادعاء بوجود قوة خاصـة للتعليم عند المرء يكون أكثر إقناعاً إذا كان قائماً على خبرة ذلك الشخص في تعليم صفوف السنة الأولى الكبيرة العدد وكذلك في تعليم صفوف السنة الأخيرة التخصصية.

4- **الابتـكار**. الابتـكار، وبخاصة على شكل حلول إلكترونية فاعلة لمشكلات في التعلم، يـترك انطباعاً جيداً لدى لجان الترقيـة. غير أن قصة تحسين مستمر في الجودة عـبر سلسلة من التغييرات الصغيرة وسعت مجـال أنشطة التعليم والتعلم أولاً ثم أتاحت إرشاداً أفضل بخصوص مهارات الدراسة والممارسات الأكاديمية وأضافت مـن ثم معايير جديـدة للتقويم كمـا أضافـت أساليب جديـدة وفي نهاية المطاف أوجدت تواؤماً للمقـرر مع المواصفات الجديدة للبرنامج قد تكون أكثر إقناعاً من تقديم وحدة أخرى لنقل المعلومات تستند إلى الإنترنت.

5- **قيـادة المنهـاج**. إن الأشخاص الأكثر احتمالاً للحصـول على ترقية بسبب جودتهم في التعليم هـم أولئك الذين يخبرون الآخرين عن أعمالهم ويتصرفون كمدرسين

مرشدين للمدرسين الجدد ولديهم الاستعداد لتقديم النصح للمدرسين القائمين على عملهم. وهم يسهمون أيضاً خارج أقسامهم، ربما عن طريق العمل مع اختصاصيي التطوير التعليمي والانضمام إلى مجموعات العمل الخاصة بالتعليم والتعلم والتقويم وسياسات المناهج والممارسات. إن قيادة المنهاج في الجمعيات والروابط المهنية والتخصصية أمر ليس بعيد التوقع عن لجان الترقية ومعظم هذه اللجان تثمن ذلك.

6- **النشاط العلمي**. يعد ممارساً جيداً في معظم الاختصاصات ذلك الممارس الذي يكثر التفكير والتأمل الذي يبدو علمياً بمعنى أنه يفضي إلى بحوث تنشر في مجالات الاختصاص يؤخذ عادة على أنه دليل إثبات جيد لجودة التعليم، وهو يختلف عن القول إن الأبحاث التي تنشر عن التعليم تعتبر بتقدير عال دعامة من دعائم المقالات البحثية في مجال ما، إنما يقصد بذلك أنها تعد طريقة جيدة لإثبات الجدية بخصوص القضايا التعليمية. أما الترقية إلى مرتبة الأستاذية استناداً إلى التعليم فإنها تعتمد دوماً على مجموعة من البحوث التي تركز على التعليم.

غير أن فرص وضع قصة حياة لها مصداقيتها في هذه المجالات الستة تختلف من قسم إلى آخر ومن بلد إلى آخر، ولكن بصرف النظر عن المقترحات المشار إليها في الباب الثاني من هذا الكتاب فإن بعض الأشياء التي يفعلها الأشخاص عادة ليتابعوا نموهم وتطورهم هي:

1- القراءة، وعلى وجه الخصوص قراءة الكتب التي يضع فيها مؤلفوها أحكاماً جديدة بطريقة تبعث الرضا في النفس. إن مجرد قرار بسيط بقضاء وقت مع كتاب واحد عن التعليم في العام يعد كافياً لإبقاء مهنة التعليم على قيد الحياة.

2- جماعات القراءة. يمكن كسب أشياء كثيرة إذا حصلت القراءة في مجموعة من الزملاء. فإذا كان أفراد الجماعة على استعداد للقراءة وتحديد شيء واحد أو اثنين لتجربته ثم يخبرون الآخرين عنه ويجربون شيئاً آخر ويقرؤون المزيد

والمزيد... عندئذ تتاح إمكانية هائلة للحماس نحو العمل وللرضا به وبما بات جماعة تعلم أو حلقة تعليم.

3- التعاون مع أفراد الجهاز التعليمي واختصاصيي التطوير التربوي والتعليمي. فهؤلاء يمكن وصفهم بأنهم حرس البوابة للمقررات التي تعد الأشكال الشرعية الوحيدة لتطوير المدرسين في أذهان بعض الأشخاص، وحيث إنها كذلك فمن الممكن لها أن تصنع فرقاً في المقترحات الخاصة بالترقية. وهي تقدم في معظم المؤسسات الكثير والكثير عبر: تنظيم لقاءات بين أشخاص يهتمون بفكرة تعليمية واحدة، أو تقديم تمويل متواضع لتطوير التعليم أو حضور ورشة عمل، أو إعطاء المشورة بخصوص مشكلات معينة -أحياناً- التعاون مع أكاديميين يحاولون حل هذه المشكلات أو القيام بدور الدليل والمرشد للمؤلفات أو لأشخاص آخرين يعملون في الميدان نفسه، أو تنبيه الزملاء إلى أمور مستجدة وإلى طرق مفيدة في الاستجابة لها.

4- الشبكات الوطنية. إن العضوية النشيطة في منظمة تهتم بتحسين التعليم: مثال ذلك ما أشرنا إليها في الفصل الثالث، أو الهيئات ذات الاختصاص والروابط أو الجمعيات المتخصصة التي لديها اهتمامات في الأمور التعليمية، وكذلك الشبكة الخاصة بدعم التعليم والتعلم في المملكة المتحدة. وإنني أجد هذه الشبكات ذات فائدة كبرى لأنه من المريح التعرف على واقع أن الزملاء في الجامعات الأخرى يعانون المشكلات نفسها أو أسوأ منها وأن الشبكات تتيح سهولة الوصول إلى التفكير الجيد والعملي بخصوص قضايا تتعلق بتحسين التعليم.

5- الاضطلاع بمسؤوليات إدارية. إن الأقسام الجامعية والكليات والجامعات بحاجة إلى أكاديميين يقبلون أن يكونوا أعضاء في لجان للمصادقة على الأعمال أو القيام بمهام ضمان الجودة ويكون لهم إشراف على برامج الشهادات، ومع أن هذه الأعمال قد تكون أعمالاً متعبة وتفتقر إلى المتعة إلا أنها تحمل في ثناياها إمكانات الإبداع. فمثلاً لنفترض أن كل قسم جامعي طلب إليه أن يضع أهداف

برنامج دراسي لغاية تعزيز المعرفة والفهم والمهارات العملية أو المهارات الرئيسة أو المهارات الفكرية أو ثقافة التعلم، ولنفترض أيضاً أنه قد طلب إليه تبيان مساهمة كل مقرر في إنجاز أهداف تلك البرامج. إن قائد البرنامج يستطيع أن يصنع الفرق الكبير في جودة التعليم داخل هذا القسم بالطرق التي تساعد الزملاء في الاستجابة لهكذا طلب. وغني عن القول إن شعوراً بالرضا الذاتي والرضا بالعمل يمكن أن ينجم عن ذلك وأن النجاح على هذا المستوى قد يفضي إلى اهتمام بالعمل مع أقسام أخرى.

6- بحوث الممارس، أقصد بكلمة «بحوث» في هذا السياق الاستفسار المنهج باستخدام الوسائل المناسبة للغرض ولجمهور المتلقين معاً. وبحوث الممارسين غالباً ما تكون في أعمال صغرى تتميز عن المحاولة والتجريب بشيء من المعرفة بما قاله أو فعله آخرون في مجال معين وباهتمام في جمع الدلائل بطريقة ممنهجة. وهي بحوث قد لا تكون متطورة عن البحوث والمعرفة، ومن غير المرجح أن تظهر مطالبات قوية لها بخصوص قابلية تعميم النتائج، غير أن قصصاً عن تحقيقات دقيقة ذات صلة بالمعرفة في مجتمع الاستفسار ستكون لها بالتأكيد قيمة كبرى. فالشخص المستفسر (أو جماعة المستفسرين) يتعلم، وإذا سارت الأمور كما ينبغي يشعر بالرضا في العمل وفي الوقت نفسه ستكون لنتائجه قيمة كبرى عند الآخرين الذين هم أنفسهم يحكمون على طريقة تعميمها على بيئاتهم واهتماماتهم. من أجل المزيد من التفصيل عن هذه الأفكار يمكن الرجوع إلى كتاب (Knight, 2002d).

وسواءاً كانت كلمة «مهنة» تتضمن معنى التقدم صعوداً، أو أنها تشتمل على فرص للشعور بالرضا الذاتي، فإن هاتين القائمتين قد وضحتا الطرق التي يستطيع بها الأكاديميون تكوين مهنة في التعليم. وفي الجزء الثاني من الفصل سوف نبحث في التخطيط للمهنة بغية المساعدة في تحقيق هذه الإمكانية.

**التخطيط للمهنة والفعل**

لو كان ثمة زمن يقود فيه الإنجاز المحض والبسيط إلى التقدم والارتقاء فهو ليس هذا الزمن. يقول سينيت (Sennett, 1998) إن المهن ذات المحافظ، أي تلك التي تقتضي من الناس دوماً أن يقدموا أنفسهم بطريقة إيجابية لأرباب العمل ليحصلوا على العمل الثاني، قد أدت إلى تضاؤل وتآكل الشخصية عبر التأكيد الجديد على تقديم الذات -أي التركيز على الصورة وليس المادة- حتى غدا تقديم الذات مهماً بحدوده الدنيا كإنجاز «موضوعي». ومع تزايد التنافسية باتت المؤسسات تحاول وعلى نحو متزايد أيضاً أن تميز نفسها عن غيرها بجودة الخدمة، وهذا يعني أنه بات من المتوقع للموظفين أن يقوموا بأعمالهم وهم يبتسمون ويحققون ما هو أكثر من توقعات الزبائن. وفي هذا السياق يوجه الباحث هوكشيلد (Hochschild, 1983) الأنظار إلى العمل العاطفي داخل أنواع كثيرة من الأعمال وبخاصة تلك التي تقتضي تقديم الخدمة للآخرين، وقد عمل الباحث هارغريفز (Hargreaves, 1998) على توسيع هذه الفكرة لتشمل التعليم المدرسي ومشاهدة كيف أن المعلمين يسيطرون على مشاعرهم وعواطفهم في عملهم، وغالباً ما يكون ذلك على حسابهم. هذا وقد توصلت البحوث التي أجريت لصالح «الجمعية الصناعية» في المملكة المتحدة (التي نشرت في صحيفة الأوبزرفر بتاريخ 2001/2/12) أن أرباب العمل يفضلون الأشخاص الذين لديهم لغة جسد «صريحة وواضحة» ومهارات إدارة العواطف وينجحون في بيئة اجتماعية ولديهم مظهر جذاب وقوام جميل رشيق. وأما النصيحة الشائعة للحصول على ترقية في العمل وكما وردت في مقالة نشرت في صحيفة الغارديان بتاريخ 17 / 2 / 2001 فتقول: «لا تدع فرصة للدخول في الشبكات تفوتك» أو «لا تدع ضوءك يختفي تحت مكيال الحبوب Bushel» و«لا تكن كما أنت!» فإذا كانت تلك الآراء تنطبق في العالم الأكاديمي -وليس ثمة ما يدعو للتفكير خلاف ذلك في هذه المهن- فلا يسعنا إلا أن نتوصل إلى الاستنتاجين الآتيين:

1- أن محفظة تتضمن إنجازات موثقة لا تكفي: وهذا يعني أنك بحاجة لأن تبدو في مظهرك الخارجي ملائماً بحسب ما تقوله نساء كثيرات يعملن في

الجامعات (Chilly Editorial Collective, 1995)، وأن تكون لديك شبكة الاتصالات المناسبة.

2- أن ثمة حدوداً لما يمكن إنجازه عن طريق التخطيط المنطقي للمهن، ليس فقط الفرص التي لا يمكن التنبؤ بها، بل وأيضاً لجان التعيين والترقية قد تكون متقلبة الأهواء. (لقد سمعت مؤخراً أن البحوث ليست جديرة بتعويض استحقاق ذلك أنه من المسلم به أن يكون أساتذة الجامعات متفوقين في بحوثهم – مجرد تحريف بسيط للقول الشائع بأن الأساتذة جميعاً هم مدرسون جيدون ولذلك فالتعليم الجيد ليس بحاجة لمكافأة خاصة).

غير أن المقترحات الآتية تركز على عناصر التعليم في عمل أساتذة الجامعات وهي تستند إلى مؤلفات وبحوث تفترض أن من الممكن التخطيط لمهنة ما وإدارتها. كل شخص يريد أن يحرز تقدماً يجب أن يعمل بهذا الافتراض لكن أعمال التحليل والتخطيط والإدارة هذه لا تضمن نجاح المهنة. وربما يكون من الأفضل للمرء أن يستثمر في الملابس الجيدة أو العضوية في الصالات الرياضية وأن يكون له حضور في المؤتمرات والاجتماعات التي تعقد بين المؤسسات. غير أن التخطيط للمهنة يتضمن دراسة شاملة للماضي والحاضر والمستقبل.

### الماضي

إن نظرة إلى الوراء تشبه إلى حد ما وضع محفظة معلومات، وهذا ما سوف نبحثه في موضع آخر من هذا الفصل. فالغاية تتمثل في أن يكون للمرء فهم واضح بخصوص ما قد يترافق مع المنجزات وما الذي قد يترافق مع مجالات غير متطورة. ولكن وراء كل منهما تكمن محاولة لإجراء تقويم أفضل لطريقة عملنا ولسبب هذا العمل – فمثلاً هل لدينا أعمال روتينية أو معتقدات من شأنها أن تحبط قرارات التحسين؟ يلاحظ فكرة النمو في هذا المجال والقائلة إن النمو عملية طبيعية غالباً ما تواجه المعوقات: لذلك فإن عملية التطوير لا تهدف إلى إضفاء الحيوية والنشاط للنمو بقدر ما تهدف إلى إضعاف

معوقـات النمـو (Moshman, 1999). إذن، النظرة إلى الوراء لهـا ثلاثة أغراض، هي: تحديـد المنجزات، وتحديد المجالات التي حصـل فيها فشل أو ركود وأخيراً استكشاف ما يتلاءم مع النجاح وما الذي يحد من الإنجاز.

ربمـا لا يحتـاج الغرضـان الأولان لأي تعليق. ولكن قـد يفيد أن يكـون لدينا قائمة معطيـات تذكرنـا بما تتضمنـه عملية التعليم وذلـك لكيلا يحصـل أي إهمال لأعمال تحسـين تطويـر المقرر والتعليم المباشر وجهـاً لوجه والرعاية. وتجـدر الإشارة إلى أن الجـزء من هذا الفصـل الذي يتحدث عن محافظ التعليم يحـدد بعض المجالات التي ينبغـي دراستها. كما يساعد أيضاً في هذا العمـل إشراك الأصدقاء والزملاء ذلك أن التحليلات هذه قد تضخم وتوضح ويتم إغناؤها عبر الأحاديث التي تحض على التأمل خـارج المجال المعتـاد والذي قد يشجع المدرسـين غير الواثقين بأنفسهـم ليكونوا أكثر تفـاؤلاً بما يحققون. ففي الأقسام الجامعية الجيـدة وكذلك في هكذا فرق عمل تجري تقويمـات المدرسين على هـذا النحو بدلاً من أن تصطدم بمعوقـات بخصوص مراقبة الامتثال للإجـراءات الروتينية الخاصـة بالمساءلة والمحاسبة وتسجيـل نتائج التقويم الدقيقة وفق مؤشرات للأداء غير ملائمة.

ومن المعتاد أن ينظر إلى التأمل على أنه طريقة لوضع أفضل التخمينات عن أسباب حدوث ما حدث. فالتأمل بغرض التقويم ينبئني بأن أفضل إنجاز لي في التعليم يحدث عندما:

- أتعامل مع مادة جديدة متحمس لها.
- تكون أمامي مجموعات كبيرة.
- تكون لي فسحة للمناورة والحركة – لا أتقيد بمجرد أن يحصل الطلبة على درجات جيدة في الاختبار.
- أستطيـع أن أرتجـل فيمـا بـين التقديم وعمـل المجموعـة الصغـيرة والعمل داخل الجلسات ولعب الأدوار والأنشطة.

- بطريقة ما، يبدي الطلبة اهتماماً: أعتقد أحياناً أنني أستطيع تكوين هذا الاهتمام لدى الطلبة، وفي أحيان أخرى أعتقد أن الاهتمام شيء يجب أن يكون لديهم.
- يكـون لدي الوقت الكافي للتفكير بما فعلت وبما سوف أفعل ولأجد مقومات ما أفعل وأفعله.
- أكون مرتاحاً مع نفسي.
- أرى إشارات من الطلبة بأنهم معي.
- نضحك معاً.

وأسـوأ شيء في تعليمي هي نقطة ضعفي. عندما أتأمل بما الذي لم أفعله جيداً أحاول أن أظـل أقـدر ما فعلـت بمعنى أنني أحـاول إدراك لمـاذا انحرفت الأشياء عـن مسارها الصحيح. أما قصتي حين أفكر بأنني لا أعلّم جيداً فهي عندما:

- ينفد صبري.
- أشعر بالضجر.
- أعرف أكثر مما ينبغي ويهمني أن يعرف الطلبة ذلك أيضاً.
- لا يكـون الطلبـة ماهريـن في التعلم (لا أستطيـع أن أعبر عن ذلـك بوضوح لأنني أشعـر بالراحة في التعامل مع الأطفال فئة أعمـار الخمس سنوات وربما أكون قد استمتعـت بالتعامل مع من أعمارهم 10 – 14 سنة أكثر من متعتي في التعامل مع مجموعات أخرى).
- لا أفهم ما أعلّم بمعنى أنني لا أشعر لماذا هذه المادة مهمة وماذا تعني.
- أكون متوتراً (أحاول أن أبرر ذلك بأنني أكتب كثيراً أو أصحح أوراقاً كثيرة أو لأنني منهـك باجتماعـات كثيرة، أو أن أسبـاب إخفاقي تعود لأشياء مـن خارج حياتي العملية).

- فقدت اهتمامهم -جمد عملي- ولا أستطيع أن أستعيد اهتمامهم.
- أعمل بشرائح على جهاز الإسقاط الضوئي (أو أسوأ من ذلك باستخدام البوربوينت) بدلاً من أن أبدع على السبورة.

وهنالك ثلاثة أشياء تلفت انتباهي بخصوص هذا التأمل. أولها أنني لم أستطع أن أحصل على هكذا تحليلات مما لدي في محفظتي، علماً أن المحافظ لها أماكنها. بل إن التأمل يجب أن يأتي من التذكر والتخيل والإحساس والمقارنة. ثانياً، لا شيء في هذا كله يشير إلى أنني أستطيع أن أعلّم بشكل أفضل لو أنني التحقت بدورة تعليمية. وثالثاً، لقد أنتج التأمل قصة عن من أكون أنا لأصبح في بؤرة اهتمام التعليم. واعتماداً على هذا التحليل يصبح من الضروري أن أعمل كثيراً على نفسي بل قليلاً على التعليم لأصبح مدرساً أفضل.

ولكن بالرغم من أن التأمل قد يخدع المرء أحياناً فإن له حدوداً إذا اعتمد أساساً في التخطيط للمهنة. وليست المشكلة أن بعض الأشخاص يجدون مشقة في التأمل. بل يمكن أن يجدوا العون بكتابة القصص أو الرسومات الافتتاحية (Winter, 1999)؛ ورسم أو اختيار صور تحكي قصة خبراتهم التعليمية الجيدة والرديئة، ورسم خطوط تمثل مهنهم التعليمية والتحدث حولها (Orland, 2000)؛ ورسم خرائط للمفاهيم، وكذلك أي وسيلة أخرى تحفز التفكير المبدع، والأفضل، أن تقدم موضوعاً لأحاديث مع الآخرين. وقد يفيد في هذا السياق استبانة خاصة لإدارة المهنة تساعد في تحديد الأولويات اللازمة للتطوير العام (Pedler et al, 1994). كما يقدم نايت وزملاؤه (Knight et al, 2000) خارطة تفيد في التفكير بالأولويات الخاصة بتطوير التعليم. وفي الوقت نفسه، ليست المشكلة أننا قد نقع في حفرة عندما يتعلق الأمر بمحاولة تفسير لماذا نحن نفعل ما نفعله وينتهي بنا الأمر إلى أن نعكس في أذهاننا صورة العالم الذي به ابتدأنا. لكن قد يأتي آخرون ويسحبوننا من هذه الحفرة في التفكير ويذكروننا بأن ثمة وسائل بديلة في رؤيتنا لأنفسنا في هذا العالم. لكن المشكلة أن التفكير ليس بتلك القوة (Donnelly, 1999) وربما يبدو الأمر وكأننا نستطيع أن

نعرف أنفسنا عبر التأمل، ولكن، وحتى بمساعدة الآخرين يوجد ذلك الشيء الذي يمكن إدراكه من وراء فهم الإدراك (المزاج على سبيل المثال) وذلك الشيء الذي لا يمكن إدراكه ولذلك فهو من حيث تعريفه ذلك المجهول (اللاشعور). وفي هذا السياق يستشهد دريفوس (Dreyfus, 1991: 70) بما قاله جون ديوي: «من المعروف أنه كلما ازدادت دقة وفاعلية العادة ازداد عملها في اللاشعور. وليس ثمة شيء غير تعثر في عملها يمكن أن يحرك العاطفة ويستثير الفكر». وطالما أن التأمل يؤكد على «الأنا» فهو مخالف للفكرة القائلة إن جودة التعليم إنجاز اجتماعي وفردي معاً. ولكن ثمن التأكيد على الفردي أكثر من التأكيد على الاجتماعي إنما هو ذنب كبير يدل على الفشل وعلى شعور كاذب بالإنجاز.

نستخلص مما تقدم أن التأمل في الذات وفي التعليم بالماضي هو جزء ضروري من التخطيط للمهنة. وأفضل إنجاز له عن طريق المساعدة (من الناس ومن الأساليب) مع الانفتاح على وسائل جديدة لفهم الماضي (والحاضر أيضاً) استناداً إلى الفهم بأنه طالما أن التعليم والعيش يرتبطان ببعضهما فكذلك جودة التعليم هي إنجاز اجتماعي وفردي معاً.

## الحاضر

إن ما يراه المرء في تأملاته بخصوص الماضي يجب أن يقوّم عن طريق مقارنته مع قائمة بالأشياء التي تبحث عنها لجان الترقية (مثل تلك القائمة الموضحة في الصفحة 22 أعلاه)، ومن ثم عبر دراسة ما هو مرغوب في ضوء ما تحب أن تفعله أثناء خمسة أعوام وما الذي تظن أنك قادر على إنجازه في البيئة حيث تعمل. واسأل نفسك السؤال: «ما الذي يمكن أن أتعلمه في هذا المنصب وأريد أن أتعلمه ليساعدني في الحصول على فرصة العمل القادم؟» يقتضي هذا السؤال إجراء مسح شامل لبيئة العمل بهدف التعرف على الفرص التي تتيح الابتكار والقيادة والنشر والتعرف على الأشخاص الذين يقدمون العون. وقد تكون هذه الأشياء متاحة داخل المؤسسة، ويمكن الحصول عليها عبر عروض تقدم من أجل الفوز بأموال إقليمية أو وطنية أو عبر القيام بتحرك إستراتيجي جانبي في المهنة والمسح الشامل أيضاً بحاجة لأن يكون إستراتيجياً. فالمهن الآيلة إلى الزوال موجودة

دوماً (Dubin, 1990)، لذلك فالتقدم والتطور عن طريق العمل التعليمي يعني أن يضع المرء نفسه في الجبهة الأمامية للتطورات، وهذا يرقى في كثير من الأحيان إلى معرفة ماذا يمكن للمرء أن يفعله بخصوص المبادرات الحكومية الهادفة إلى تحسين فاعلية توظيف الطلبة، على سبيل المثال. وبالمثل، من المهم أن يكون المرء قادراً على امتلاك الكفاءة في التطورات التربوية مثل التعلم القائم على المسائل والتعليم عبر الإنترنت. وأخيراً من المفيد أيضاً أن يجري المرء مسحاً شاملاً للفرص ليتحدث أمام الآخرين عن مسار عمله الجدير بالترقية، وهذا يعني تكوين شبكة من الاتصالات، وربما القيام بواجبات إدارية إضافية (الخدمة مثلاً في لجان التثبيت أو لجان التعليم) أو في أكثر الاحتمالات شيئاً من العمل الإستراتيجي.

## المستقبل

عندما تتخيل أين تحب أن تكون بعد خمس سنين تخيل الحياة بكاملها، وليس مجرد مهنة ترتقي فيها سلم المراتب. وهذا يعني أن تبدأ بالشخص وتعود إلى الوراء إلى ما يعني ذلك في عملك التعليمي بالجامعة. إذا أخذنا على محمل الجد فكرة أن المهنة هي محاولة الحصول على أفضل فرصة لتحقيق رضا الذات فينبغي إدراك أن ذلك يعني في نظر بعض المدرسين أن يعزلوا أنفسهم عن التعليم، ربما لأنهم يريدون الحصول على رضا النفس عن طريق عملهم البحثي أكثر من التعليم أو لعل ذلك يكون بالاعتناء بأشياء ليست من صميم العمل وباتت أكثر أهمية في حياتهم. وربما يجدون الانفصال الإستراتيجي عن التعليم تحركاً جيداً وبخاصة حين يكون هذا الانفصال محدوداً بأن الطلبة قلما يشعرون به، هذا إن شعروا. فمثلاً، ربما يكون قضاء فصل الصيف كله في التحضير للتعليم بالمرحلة الجامعية عملاً كافياً لأداء قوي داخل غرفة الصف للسنوات الخمس القادمة، فيتيح بذلك مزيداً من الوقت للبحوث وللعائلة أو لممارسة الهوايات. غير أن هذا التحضير قد يبدأ بالتآكل والهلاك حالما ينشر بحث جديد، وتظل التوقعات الجديدة بالتعليم تدخل خلسة في النفس، والتكرار يورث الوهن، ولكن لا ينبغي الافتراض أن ذلك التآكل ستكون له نتائج خطيرة على جودة التعليم على المدى القصير.

وحيث إن الرؤيــة المتدة لخمس سنوات تتضمن تعليماً أفضل إذن ثمة حاجة يكتنفها شــيء مــن الغموض لتوضيح الأهــداف. فمن جهــة، تؤكــد نظريات الأهــداف الخاصة بالدوافــع (انظر الفصل الرابع) أن الأهداف يجب أن تكون محددة وخاصة (لكي نعرف متــى ننجزها ولكــي نشعر بالسرور عنــد إنجازها) وأن تكون ذات جــدوى (لتكون لدينا فرصــة للشعور بالسرور عنــد إنجازها) وجديرة بالجهد الــذي يقتضيه النجاح (وذلك لكيــلا تصاب بالإحباط جراء قضاء وقت طويل في نشــاط لا جدوى منه مثل كتابة أوراق مقــرر يكون متوافقاً مــع التوجيهات الحكومية). ومن جهة أخرى، قيل إن هذه آراء الدقة الكاذبــة، وأن أفضــل ما يمكن فعلــه أن يكون لدى المرء فكرة مبهمة نوعــاً ما عن التعليم الأفضــل وإجــراء بعض التغييرات المحــددة القابلة للإنجاز لكي يتخــذ بعض الإجراءات المحــددة (لتحسين جــودة الأوراق التي يوزعها على الطلبــة) أو (الالتحاق بدورة تدريبية يتعلــم فيها كيف يستخدم البوربوينت) وكذلك لتكون لديــه أفكار عن نوعية الأشياء التي سيفضي إليها تحسين التعليم على مدى السنوات الخمس القادمة.

ولكــن في مكان ما بين الأهــداف المحكمة والأهداف الغامضة تقــع إستراتيجية وضع أفضــل الاستثمارات في التعليــم وذلك ببذل نشــاط في POD وSEDA وSTLHE وILT وHERDSA، علــى سبيل المثال، دون أن تكون لديك فكرة أكيدة عن الجهة التي ستفضي إليهــا. فإذا أخذنــا بنظر الاعتبار تلك الحالة من عدم اليقين إزاء النتائج الخارجية -هل هــي ترقية في سلم الرتــب أم مسؤوليات جديدة- نستنتــج أن أي استثمار جيد في تحسين التعليــم يكون أفضل مــن ســواه على الإطــلاق إذا كان بدافع داخلي المنشــأ. أما الدوافع خارجيــة المنشأ فهي عرضة للإحباط إذا لم تحظ بالمكافآت أو إذا تبين أن الجهد المبذول لا يتناســب مــع مكافآت النجــاح. فالدوافــع ذات المنشــأ الداخلي تعد علــى نطاق واسع أعلــى من تلك كثيراً (الفصــل الرابع). فما هي إذن المصادر المحتملة للدوافع ذات المنشأ الداخلــي عند الأفراد لكي يحاولوا أن يفعلــوا ما يفوق العرف السائد في القسم بخصوص أعمــال تطوير التعليــم؟ تتحدث الإجابات المعتــادة عن هذا السؤال عــن المتعة والاهتمام

ولكـن لا تقول شيئاً عن كيفية ارتبـاط هذه المتعة والاهتمام بالتعليم. ربما قد يحدث، لكن هـذا ليس كافياً إن كنا نريد دراسة أكثر عمقاً تساعدنا في تعزيز دوافعنا الداخلية. وربما نجـد التحليل الواعد حـين نتذكر ذاك الرأي القائـل إن التطوير هو إزالـة العقبات أمام النمـو الطبيعي. لنفترض أننا نفضل أن نعلم جيـداً ولدينا الرغبـة في محاولة التحسين طالمـا أن تكاليـف ذلك ليست كثيرة. عندئـذ تتركز عملية تطوير المهنـة على الإقلال من الحواجز المعوقة للنمو والبحث عن وسائل لخفض الوقت الذي يستغرقه العمل في الخفاء، وتقليص المزعجات وبذل أقصى الجهد في تلك الأشياء التي تعطينا البهجة والسرور وفي هذا السياق تنطبق العديد من الأفكار الموضحة في الجدول رقم 12-1.

## المحافظ التعليمية والسجل الشخصي والملف

المحفظة التعليمية التي تعرف أيضاً باسم السجل الشخصي أو ملف المدرس تستخدم كثـيراً وعلـى نطاق واسع لتوثيـق جودة التعليم. يـرى الباحث بـوم (Baume, 2001) أن المحفظـة هـي سجل يتنامـى على الـدوام ويتغير وهو مجموعـة موارد جيـدة الفهرسة، وقاعـدة بيانات تربط بـين ما يحققه المرء ويدعيه من إنجازات علاوة عن كونها مخزوناً جيـداً من الشواهد والأدلـة. وإنني أرى أنه من الأفضل تنظيـم المحفظة في أربعة أجزاء يجري تعديلها في ضوء المراجعات المنتظمة للإنجاز ومقاصد التنمية.

### إدعاءات بالإنجاز

يكتـب هذا الجـزء بأسلـوب السرد، ويسلـط الأضواء علـى النقاط التـي تعتقد أنها لصالحـك. وأعتقد أن كتابـة نحو 2000 كلمة تكفي وأنها حجم معقول. ويبدأ هذا الجزء عـادة ببيـان موجز عن مبادئـك الرئيسة بخصوص التعليم - بيان عـن فلسفة التعليم والأهـداف والطموحات. وهو بيان يشير على نحو مثالي إلى وجود ذهن يحب الاستفسار ويميـل إلى التأمل وكل ما يتبع ذلك يوضح كيف تحاول الوصول إلى الأفكار التي تمارسها بها. وعموماً ينبغي أن ينتهي البند الأول هذا إلى خلاصة شديدة الوضوح للنقاط الرئيسة التـي سـوف تضخم فيما بعد في هذه المحفظة. لكن ما يعتـبر «شديد الوضوح» يختلف ما

بين جمهور وجمهور آخر من المتلقين – لجنة التقرير في مؤسستك قد تكون لديها توقعات بقراءة ما بين ألفين إلى ثلاثة آلاف كلمة توضح جيداً إدعاءاتك بالتعليم. ومن جهة أخرى، عندما تتقدم بطلب للحصول على وظيفة قد تعمد إلى تكثيف هذا الجزء بنحو فقرتين أو ثلاث فقرات تكتب في استمارة الطالب. وتشير فيها إلى أنه بالإمكان تقديم بيان مطول ومسهب في حال طلب اللجنة الخاصة بالمقابلات ذلك وأرادت أن تدرسها. والمحفظة الافتراضية على الموقع الإلكتروني (http://amby.com.kimeldorf/sampler/intro.html) تتضمن البند الأول التمهيدي بحدود اثنتي عشرة جملة في أربع فقرات (مثلاً، «تابعت عملي على مدى السنوات أثناء كوني سريع الدراسة. ضعني في أي مهمة جديدة وسرعان ما أنجز ذلك سريعاً»). ويتبع ذلك عشرة بنود مؤيدة لأقوالك، ويوضع عنوان واضح بإنجاز معين لكل بند.

**الإطار رقم 13-1 - معلومات يتوقع ذكرها عادة في البند الثاني من المحفظة التعليمية**

- ماذا علّمت ولمن ومتى. (لا تنس عملك في مرحلة الدراسات العليا).
- الطرق/ التقنيات التعليمية التي استخدمتها، بما في ذلك الوسائل الالكترونية وطريقة العمل واحد لواحد مع طلبة البحوث.
- طرق التقويم المتبعة بما في ذلك إعطاء المعلومات الراجعة. (وينبغي الإشارة أيضاً إلى الأحاديث الكثيرة والتفصيلية مع طلبة البحوث).
- دورك في تصميم المقرر.
- مساهمات داخل القسم/ فريق العمل بخصوص المنهاج والتعليم والتعلم والتقويم. (ممارسات متطورة في الإشراف أو الدورات التدريبية لطلبة الدراسات العليا وبخاصة بخصوص الشهادات العلمية التخصصية).
- المساهمات على مستوى المؤسسة أو المستوى الوطني في تطوير المناهج والتعليم والتعلم والتقويم.
- المؤهلات التعليمية، العضوية في الجمعيات المعنية بالتعليم (عموماً أو في مجالات التخصص)، حضور المؤتمرات والمنشورات المتعلقة بالتعليم بما في ذلك الكتب المخصصة للطلبة.

## بيانات خاصة بمجال الواجبات

تؤخذ الادعاءات بالإنجاز على محمل الجد أو دون ذلك اعتماداً على مدى الممارسات التي عن طريقها تحققت، وهذا يعني أن البند الثاني من المحفظة يجب أن يتضمن توصيفاً لمجالات الأعمال التعليمية التي قمت بها على مدى السنوات الخمس المنصرمة مثلاً - ما هي، وماذا تضمنت وماذا فعلت. وبالطبع إن رأيت من المفيد ذكر عملك قبل تلك المدة، فلا بأس في ذلك. الإطار رقم 13-1 أعلاه يتضمن المعلومات التي من المتوقع عموماً ذكرها. ومع أنني لدي انطباع قوي أن الأشخاص الذين يقرؤون المحفظة التعليمية يتوقعون الحصول على معلومات عن التعليم كله في المرحلة الجامعية إلا أنني أخبرهم أيضاً عن أعمال الإشراف على طلبة الدراسات العليا وعملي في صفوف الدراسات العليا وكذلك عملي «السريري» مثل الإشراف على ممارسة الطلبة داخل غرفة الصف. فهذه كلها واجبات تعليمية. وكذلك في حال المساهمات في تصميم ووضع سياسة التعليم، مثل كون المرء عضواً في فريق عمل لمراجعة بعض الممارسات في القسم أو في المؤسسة بأسرها أو رئاسة لجنة تعليمية والمشاركة في تحديد المناهج.

## الفهرس أو قاعدة البيانات

إن البند الثالث هو في واقع الأمر ليس أكثر من فهرس يسرد نقاط القوة لديك التي ترغب بالحديث عنها، ومجال الممارسات التي تظهرها والإشارة إلى الشواهد والأدلة التي تؤكد صحة الادعاء وبعض الدلالات بخصوص لماذا تنبغي قراءة هذه الأدلة التي تؤكد صحة الادعاء، وتعرف عادة بأنها قاعدة بيانات تطابق بين الادعاءات وشواهدها. وفي كثير من الحالات يكون معظم ما في المحفظة بما في ذلك الشواهد الخاصة بالإنجاز قابلاً للحفظ الكترونيا، وبهذه الحالة يحتوي الفهرس على أدوات وصل تصل بين الادعاءات والشواهد الدالة عليها. وقاعدة البيانات، مثل Lotus Notes (أو حتى برنامج تحليل بيانات نوعية مثل Atlas-ti أو NU*DIST) يمكن أن يحفظ الوثائق ويتيح لك البحث فيها لتحديد المادة ذات الصلة بالأغراض المتغيرة لتقديم الذات. وعندما تدخل

تعديـلات في هـذا الملف لعمل نسخـة للمحفظة من أجل غرض خاص، فمن الممكن طبع البنـد الثالث كاملاً ليكون طريقـة فاعلة تلخص ادعاءاتك وتبين عمـق الشواهد المؤيدة لها، ويوضح الشكل رقم 13-1 الهيكلية البحتة لهذا البند.

| الادعاء بوجود مكامن قوة في التعليم | المجـال: هل يمكن أن يثبت هذا الادعاء في بيئـات أو مستويـات مختلفة؟ ما هي؟ | (آ) رقم الإشارة الذي يحدد الشاهد (أو أجزاء الشاهد) الذي يؤكد صحة الادعاء، (ب) شرح عن دعم كل جزء مـن الشاهد لهـذا الادعـاء - وغالباً مـا يكـون سبب قـراءة ما يعـد دليلاً للادعاء غير واضح. |
|---|---|---|
| 1- منهجيـة التعليـم التي تركز علـى الطالب وعلى التعلم | | |
| 2- التـزام بمتابعـة التطويـر التدريحـي في جميع جوانب التعليم | | |
| 3- مهـارة الأداء في التعليـم بالمرحلـة الجامعية وبخاصة في الصفوف كبيرة العدد | | |
| 4- اهتمام بمساعـدة طلبة المرحلة الجامعية في العمل معاً فيما بينهم، وبذلك يصبحون أكثر استقلالية. | | |
| 5- تصميم مبتكر للمقرر. | | |
| 6- التميز في استخدام طرق التقويم الحقيقة. | | |
| 7- اهتمـام بتطويـر تنـوع جيـد مـن المهـارات والصفات بالإضافة إلى فهم المادة. | | |
| 8- المشاركة بفاعلية في تطوير التعليم والتعلم في الأسرة الوطنية لممارسة التعليم. | | |

**الشكل رقم 13-1: القالب المقترح للبند الثالث من محفظة التعليم**

## الأرشيف

البنـد الأخير والأكبر حجمـاً للمحفظة التعليمية هـو الأرشيـف أو «الكيس» الذي هو بمثابـة نظام للتصنيف ولحفظ الملفـات يعد أكثر تطوراً، ويحتـوي الشواهد والأدلة التي تريد استخدامها تأييداً لادعاءاتك. يتضمن الإطار رقم 13-2 قائمة ببعض مصادر الأدلة التـي تستخـدم عادة في المحافـظ، غير أن المبدأ الأهم في هذا الصـدد يقول إن أي شيء يمكـن استخدامـه دليل إثبات لادعـاء ما يمكن أن يكون دليل إثبـات لادعاء ما. هذا وقد اعتاد الكثيرون من الناس على إلقاء كل شيء يحتمل أن يكون ذا فائدة في صندوق أو ملف خاص على الكمبيوتر ثم يفرزون هذه الأشياء المتراكمة عندما تحين لهم فرصة مراجعة ممارساتهـم وأولوياتهم في التعليـم. ويصبح الجمع فيما بعد أمـراً يحدث بحكم العادة حـين يتأملون ويعدلون النسخة ويدعون ويبحثون عـن أدلة داعمة لادعاءاتهم ويحتمل أن تغدو نقاطاً مهمة في العام. (وبالنسبة لي، يحدث هذا الأمر عادة في شهر آب/ أغسطس بعـد أن نكون قد أنجزنا المراجعات السنويـة للبرنامج وأبدأ بإعادة كتابة الدليل الخاص بالمقـرر للدروس التي تبدأ في شهـر تشرين الأول/ أكتوبر). وغني عن القول إن مجموعة مختـارة فقـط من هذه الدلائل تقـدم إلى الآخرين وأن الانتقاء يختلـف بين مرة وأخرى بحسـب الغرض وجمهـور المتلقي والزمـن. إن الفهرسـ في الجزء الثالث يشـكل وسيلة مناسبـة لتتبع الشواهد والادعاءات الخاصة بها. وحين تقـدم شواهدك للآخرين ينبغي أن يحمـل كل شاهـد رقماً يتناسب مع ما يشـير إليه في الفهرس، وقـد يكون ذلك بوضع لصاقة صغيرة ملونة أو قد يعطى علامة تبين دقة انطباقه على ادعائك بالإنجاز.

يتضـح ممـا تقـدم أن المحافـظ التعليميـة جـزء مهـم وحيوي مـن طقوسـ التعيين والترقيـة. غـير أن النتيجة التي يمكـن استخلاصها من ذلـك أن أولئـك الذين يعملون بعقـود قصيرة الأجـل أو لديهم مهنة، بمعنـى أنهم بحاجة للتثبيـت أو الترقية ينبغي أن يأخـذوا هذه المحافظ على محمل الجد. أما الباقون فلهم أن يستريحوا. غير أنني أعتقد أن هـذا القـول يتضمن الكثير من المعـاني ذلك أن هذه الاستراحـة لا تعني مطلقاً الكف عـن التعليم وتحسينه. إن وضع وحفظ محافظ تعليميـة يستغرق الكثير من الوقت وأنني

غـير مقتنع بأن التفكير الجيـد بالتعليم بحاجة لكل تلك الأدوات التي تتضمنها المحفظة. فالأشخاص الذيـن يعملون في قسـم جامعي جيد أو ضمن فرق عمـل حيث يجري تقويم التعليـم ومناقشتـه ومراجعتـه وإدخال أي تعديـلات لازمة بشـكل دوري ومنتظم لديهم التأمـل والالتـزام المخصصـين للممارسة اليومية. وقـد أوضحت الفصـول السابقة من هـذا الكتاب وبما لا يدع مجـالاً للشك أنني أثمن عالياً هذا الالتـزام الضمني لكون المرء مدرسـاً بل وأكثر كثـيراً من أي شيء آخر. ففي هذه الظروف المثالية يحدث التأمل وينمو العمـل الذهني. وفي هـذه الظروف عينها يصعـب أن نرى أن تكلفـة الاحتفاظ بمحفظة تعليمية يمكن تبريرها. وبالطبع يعتمد هذا الأمر على ما هو مقصود من الاحتفاظ بهكذا محفظة. فإذا أريد لها أن تعني ملف أشياء يمكن وضعها جانباً حالياً والرجوع إليها لاحقاً في أوقـات مهمة عندئذ تكـون تكلفة الفرصة منخفضة والفوائد جمـة. ولكن، وشأنها في ذلك شأن الكثير من الأشياء ذات الصلة بتحسين التعليم، يمكن أن تكبر المحفظة وتنتفخ حين يقوم الإداريون ومطورو التعليم الذين ينافسون بعضهم بعضاً لتحديد أشياء جديدة ينبغي توثيقها مدعمة بالشواهد والأدلة ويجري تحليلها تحليلاً عميقاً.

ويمكن زيارة الموقع (http://celt.ntu.ac.uk/se/portfolio24.html) لمشاهدة شاشات تحتـوي على توصيات ترشـد في إنشاء محافظ تعليم عن تسعـة عناوين رئيسة (خلاصة لمسؤوليات التعليـم، منهجية التعليم، تصميم المنهاج والمحتوى والتنظيم، التعليم والتعلم والتقـويم، سير أعمال الطالـب وتقدمه وإنجازه، دعم الطلبـة وتوجيههم، موارد التعلم، إدارة الجـودة وتعزيزها، التطوير التخصصي المستمـر). وكل عنوان أو كل توصية قابلة للدفاع، ولكن بالنسبة لي أرى أن الحماس قد فاق الفاعلية بأشواط. ولا أعتقد أن البحث عن شاهد أو دليل يؤيد استجابتي لكل توصية قد يكون له شأن في تحسين عملي التعليمي. وأنا أفهم أنه لو كان لدي مثل هذا الشاهد فإنني قادر على إنتاج محفظة تعليم رائعة جداً بهـدف الترقية مع أن التوقعات تواصـل تزايدها ويبدو أننا سنحتاج المزيد ونقدم شاهداً قوياً في غضون سنتين، والشأن في ذلك شأن الكمبيوتر الشخصي الذي ما أن نشتريه حتى ليبدو أن استعماله قد بطل. إضافة إلى ذلك فإن العمل بحسب القوائم المدرجة في الإطار رقم 12-1 والإطار رقم 12-2 يبدو عقيماً يفتقر إلى الروح، لكنني أحب ذلك الإحساس في

المحفظة الالكترونية التي نجدها على الموقع (http://amby.com.kimeldorf/sampler/intro.html) وبخاصة مع العناوين مثل «مواجهة أي تحدي» و«جعل التعليم تمثيلاً» حيث ينصب الاهتمام على «الإبداع التطبيقي».

**الإطار رقم 13-2 الشواهد التي تفهرس عادة في البند الرابع من المحفظة التعليمية**

- شواهد دالة على أنك تعمل أو قد عملت في أقسام ملتزمة بجودة التعليم. وهذا أمر معدٍ.
- ملاحظات خاصة بالمحاضرات. شفافيات الإسقاط الضوئي OHT وإشارات إلى مواقع الكترونية للمقررات ومطبوعات من هذه المواقع لبعض المواد الخاصة بها، أو أشرطة فيديو وغيرها من التسجيلات الخاصة بالأداء التعليمي ومذكرات تعطى للطلبة مذكرات خاصة بالمقرر أو المناهج.
- عينات من أعمال الطلبة، معايير التقويم ومعلومات راجعة خطية منك.
- تعليقات وملاحظات لتقويمات الطلبة أو خلاصات لاستمارات التقويم مع ملاحظات عن الإجراء المتخذ في ضوء تقويمات الطلبة. وضمّن المحفظة أيضاً ملاحظات الشكر الموجهة إلى الطلبة وغيرها من الخطوات الدالة على تقدير العمل وكذلك مراجعات للنشرات والتقاويم البديلة الصادرة عن الهيئات الطالبية، الخ.
- أي تعليقات تحتوي تقديرات من الزملاء مثل تقارير مراجعات الزملاء، وتقارير مشاهدات داخل غرفة الصف، ورسائل من زملاء عملت معهم.
- أي شواهد أخرى تدل على فاعلية في التعليم، وهذا يعني في أماكن كثيرة خلاصة لدرجات الطالب في المقررات. ولدى المؤسسات الأكثر تطوراً بدائل لهذه البيانات الخاصة بالدرجات، بينما تبدي مؤسسات أخرى تشككاً بخصوص قيمة هذه الدرجات على مستوى المقرر وتفضل الاعتماد على مصادر أخرى من الشواهد أدرجت هنا.
- شواهد على تغيير في ممارسة التعليم مع مرور الزمن – مثلاً، كتاب دليل لمقرر ما درسته منذ خمس سنوات بالمقارنة مع نسخة جديدة حالية.
- شواهد على مشاركة فاعلة في الأمور التعليمية: مثلاً: عضوية في لجان خاصة بالتعليم على مستوى المؤسسة، سجل لمشاركات في فعاليات خاصة بتحسين التعليم على المستويين المحلي الوطني أو الشبكات أو المبادرات.

ومع ذلك فإن المحافظ التعليمية المتضمنة «إحساساً» التي تخص مسائل في الخبرة الشخصية للمدرس تكون عادة محفوفة بالمخاطر ذلك أن اللجان قد تعلمت أن تتوقع

أشيــاء فوق العــادة تتضمن تسعة بنود، وهذا ما يتعارض مــع وجهة نظري بأن الاحتفاظ بمحفظــة تعليمية هو شيء لا يفعله إلا من يبحث عن فرصة عمل: فالمقاصد من المهنة قد تتبدل وقد تظهــر الحاجة إلى محفظة تعليمية بصورة غير متوقعة. ولهذه الغاية يتضمن البند القادم من الفصل بعض المقترحات الحساسة لهكذا غموض.

## نصائح مفيدة

إن أولئــك المهتمــين بالثقافــات السائدة في الأقســام الجامعية التي هــي المكان الذي ينبغــي أن يكــون القسم الجامعــي فيه، يستطيعــون الإسهام في تطوير مهنــة التعليم عن طريــق الإقلال أو إضعاف الحواجز التي تعوق تحسين التعليم وذلك عبر تشجيع الأفراد، علــى سبيل المثال، للحصول على تقويمات طلابيــة للتعليم الذي يقدر عالياً مكامن القوة وفي الوقــت نفســه تحديد مجــالات التطوير. ويفيد أيضــاً في هذا الشــأن إظهار التحدي لنظريــات الذات في تلك الكيانات - أي المعتقدات القائلة إن التعليم الخالي من الحماس ليس غلطة أحد لأنه إما أن يكون لدى المرء موهبة التعليم أو لا تكون. ومن الأفضل إعطاء أهميــة أكــبر لنظريات التزايد التدريجــي والقول إن حل مشــكلات التعليم يتطلب جهداً مدروســاً ومتواصــلاً. وهنالك طرق عديــدة لتقديم فرص ضئيلة التكلفــة وعالية المردود لتحســين التعليم. مثلاً، أوصت لجنــة بوير Boyer Commission بــأن تعمل الجامعات البحثيــة على تثمين التعليــم تثميناً أكبر وتكافئه مكافأة أفضــل وأن تشجع الأساتذة على إيجاد تطابق أفضل بين المنهاج والعناوين المتعلقة بالباحثين والتأكيد على أن طرق التعليم في المرحلــة الجامعية يمكن أن تكون أكثر اعتماداً على الاستفسار حيث يعمل الطلبة على محاكاة طرق الاستفسار لدى أسرة البحوث. كما أن حلقات البحث التي تعقدها الأقسام بخصوصــص التعليم التي تتناول بالبحث والتدقيــق موضوعات ملحة في الطرق التربوية أو المناهــج قد تفضي إلى وضــع قضيتي تحسين في التعليم، ومن ثــم في فرص تطوير المهنة ضمــن الخطاب العــادي وكذلك تقويمــات الأداء التي دوماً تحدد فرصــص المعالجة وطرق تقديم الإنجازات التعليمية على أفضل صورة.

## للمطالعة

لا أجد نقصاً في البحوث والمؤلفات التي تشكل دليلاً لإدارة المهن مع أن إدارة المهن الجامعية قلما حظيت بمثل هذه البحوث. هنالك كتاب بعنوان: دليل المدراء للتطوير الذاتي **A Manager's Guide to Self - development** (Pedler et al, 1994) يتضمن تفهماً جيداً للمؤلفات البحثية بخصوص الإدارة كما يتضمن أيضاً سلسلة جيدة من أنشطة التقويم الذاتي والتخطيط للمهنة/ الحياة. ومع أنني أعجبت كثيراً بالعمل الذي أنجز بخصوص المحفظة التعليمية في كندا والذي قام به ألان رايت (O'Neil and Wright, 1996) إلا أن أعمال بيتر سلدن (Peter Seldin, 1997) أكثر شهرة. فالمقترحات التي قدمها تستند إلى خبرة وتجربة واسعتين بالرغم من أن القراء في مناطق أخرى من العالم بحاجة لأن يستبدلوا المصطلحات المستخدمة في أمريكا الشمالية بمصطلحات محلية.



# الفصل الرابع عشر

## حين يكون المرء مدرساً في التعليم العالي

الضغط بهدف التأليف والنشر، وإجراءات ضمان الجودة، والتسويق، والسعي للحصول على منح، والتنوع المتزايد في الطلبة، والأعمال العرضية المؤقتة، والأعداد الكبيرة للطلبة في الصف الواحد، والتصنيف وإضفاء الصفة الرسمية، وتقييدات في الموارد، وسعة انتشار العمل وراء الكواليس وازدياد كثافة العمل - هذه كلها قوى كامنة في بنية العمل وتتطلب المزيد من المدرسين وفي الوقت نفسه لا تترك لهم فسحة لإبداع يرضي النفس.

غير أن هذه اللائحة من الأشياء الباعثة للكآبة قد تخدع من يقرؤها، سيما وأن تجربة العمل التعليمي تختلف بين شخص وآخر طبقاً للعوامل الآتية:

- من تكون - عمرك، ونوعك الاجتماعي وطموحاتك والمسؤوليات الخاصة برعاية الأسرة ونظريات الذات.
- أين تكون - الولاية أو المؤسسة أو القسم الجامعي حيث تعمل ومدى قوة ارتباطك بالسياسات التي يضعها الآخرون.
- وضعيتك - هل تعمل بصفة مدرس متفرغ للعمل أم دون تفرغ، في موقع متقدم أم مبتديء، بعقد عمل أكاديمي كامل أم عقد عمل للتعليم فقط.
- اختصاصك الأكاديمي، مع أن الاختصاصات قد غدت أكثر تشعباً وأكثر محلية مما كان يعتقد سابقاً (Knight and Trowler, 2000).

ومن الممكن أن نضيف إلى هذا التحليل البعيد عن الحتمية تلخيصاً لما وضعه أرغايل (Argyle, 1999) لما كتب عن السعادة، حيث قال:

- «ترتبط الحياة الاجتماعيــة الزاخرة بالعلاقات ارتباطاً تبادلياً مع السعادة شأنها في ذلك شأن الحياة الجنسية المنتظمة» (p. 41).

- الرضــا بالعمل سبب رئيس للرضا الشامل والعكس بالعكس: «فهو ناجم عن جوهر طبيعــة العمــل -الاستقلاليــة، استخدام المهــارات، ... الــخ- وينجــم أيضاً عن التفاعلات الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية مع الزملاء في العمل». (p. 40).

- «الأشخاص قادرون على الاعتياد على كل شيء تقريباً - ابتداءاً من ربح اليانصيب وحتــى إن يصبح المرء مصاباً بالشلل، وبعد برهة من الزمن تعود سعادة المرء إلى النقطة التي كانت عندها قبل ذلك» (p. 41).

- «الأساليــب الإدراكية مثل التفــاؤل والبعد عن لوم الذات إن حصل خطأ ما، ترتبط أيضاً بالسعادة: وهذا ما يفتح الباب أمام العلاج النفسي للسعادة وذلك عن طريق إقناع الآخرين بمحاولة النظر إلى الأشياء بشكل مختلف». (p. 40).

- «يبــدو وكأن السعــادة هي إلى حد بعيد تكمن في العقــل، أي إنها تعتمد على طريقة رؤيتنا للأشياء». (p. 41).

والبيئــة أيضــاً قد تكون باعثــة للكآبة، فإذا شعرنــا بانزعاج جراء الشــروط البنيوية لعملنا لا يمكن أن نكون مدرسين سعداء في عملنا، ومع ذلك يشير تحليل آرغايل للسعادة إن السعــادة شيء يصنعه الأشخاص لأنفسهم. وبالرغم من كون الشروط البنيوية قاتمة لا تبشــر بالسعــادة إلا أن الأحاديــث العامة قــد أضافت الــدفء إلى التعليم. وحيث كان الاهتمــام بالتعليم يبــدو في مرحلة من المراحــل يفتقر إلى الجديــة إزاء مهنة أكاديمية، فإننا الآن نجد عدداً غير قليل من الأشخاص يقولون إن التعليم له أهميته البالغة. وبعض النــاس يحصلون على مكافآت لقيامهم بالتعليم. وبالرغــم من أن هذا الكتاب قائم على الافتراض أن كون المدرس جيداً راضياً بما يعمل يعد إنجازاً جيداً في بيئة آخذة بالتدهور إلا أنه تحدث الكثير جداً عن التعليم الجيد، وفيما يلي بعض الأفكار المميزة:

1- الافتراض أننا جميعاً نعمل على تحفيز التعلم المعقد: أي التعلم بهدف فهم المادة، والتعلم بهدف تطوير المهارات النوعية والمهارات الخاصة بمادة الدراسة، والتعلم الذي يدعم معتقدات الفاعلية ونظريات الذات المثمرة والتعلم الذي يعزز العمل الذهني.

2- التعليم الجيد إنجاز فردي واجتماعي وهو ملك لشخص يعمل مع الآخرين ويتصل بمنظومات ومجتمعات.

3- فرق العمل للبرامج (منظومات الأنشطة) والأقسام (مجتمعات الممارسة) توجد فرصاً متاحة وفي الوقت نفسه أيضاً تضع حدوداً لما هو سهل أو ممكن فعله.

4- التكليف بالمهام وإعطاء معلومات راجعة مهام تعليمية على جانب كبير من الأهمية.

5- كذلك أيضاً وضع تصميم للأشياء المتاحة من أجل التعلم المعقد.

6- التعلم يحدث: غالباً ما يحدث التعلم المعقد على نحو بطيء. وعلى المدرسين وفرق العمل والأقسام الجامعية أن تصمم البرامج التي تركز تحديداً على هذه القدرات الخاصة بالنفاذ إلى جوهر التعلم.

7- التعليم الجيد يناسب طلبة عارفين: أي أنهم قادرون على معرفة ما هو البرنامج وما هي ثقافة التعلم وأهدافه والمدرسون يجب أن يعرفوها.

8- التعليم الجيد يشتمل على الشخص بكليته. يقول فان مانن (Van Manen, 1995: 6 – 45) «إن نظرية المعرفة الخاصة بالممارسة التي ... لا تحدد موقع المعرفة العملية في الفكر أو الرأس بشكل رئيس بل في الموقف الوجودي الذي يجد المرء نفسه أو نفسها فيه. وهذا يعني بعبارة أخرى أن المعرفة العملية النشطة والفاعلة التي تضفي الحياة إلى التعليم هي شيء ينتمي انتماءاً وثيقاً بحسب علم الظواهر إلى كامل الكيان المتجسد للشخص وكذلك إلى العالم الفيزيائي والاجتماعي الذي فيه يعيش هذا الشخص».

9- الدوافـع ذات المنشأ الداخلي للتعليم مـع تأكيدها على إيجاد فرص لتحقيق الذات في العمل هي المفضلة على إستراتيجيات الدوافع التي تعتمد على القوى الخارجية. وهذا ما يتعارض مع محاولات تحسين التعليم بواسطة المراقبة المتشككة.

10- وتوسيع هذا التفكير يؤدي إلى الفكرة القائلة بأن التقويمات الجيدة والمهن الجيدة تجعل الأشخاص يشعرون بالمكافآت النفسية، مهما كان الشيء الآخر الذي تفعله.

11- نظريـات الذات عند المدرسين وكذلك الميـول الشخصية تسهم كثيراً في الطرق التـي بها يمارسون عملهم التعليمـي وهنالك دلائل تشير إلى أنـه باستطاعتنا أن نختار تغيير هذه الأشياء.

12- يفهم التعلم المهني على خير وجه بأنه شيء يحدث أثناء العمل في منظومات وفي مجتمعـات. ولعل هذه الفكـرة تفسر ما سمعته من أقوال «بأن هذا الكتاب يتضمن في بعضـ مواضعـه نبرة مضادة نوعـاً ما لتطويـر المدرسين». غـير أن تحفظاتي بخصوصـ ما أراه أشكالاً تعد الأكثر شيوعاً في مجـال تطوير المدرسين مصدرها عدم انسجام مع التحليل الذي وضعته للتعلم المهني واعتقادي أن عمليات التطوير التعليمـي الفاعـل يجب أن تستنـد إلى نظريات حديثة وموسعة عـن التعلم المهني وغيره من التعلم الحاصل في مكان العمل.

13- لا يكفـي أن نعطي المدرسين مجموعة من الأساليب: المدونات أو مواد (إضافية) من البرامج والمقررات.

ولعل إحدى طرق تلخيص هذه النقاط تتمثل في استكشاف معاني أخرى لكلمة «الثقل/ الضخامـة». والتعليـم الجيد ثقيل بمعنى أنه له وزناً – كما اعتاد مطورو التعليم على قوله، إنـه في أفضل الحالات نشاط علمي. والقائمة تبين بعض ما يعد ذا وزن وثقل للخبرة أثناء القول إن التعليم «ثقيل» بمعنى أن الخبرة شيء نمتلكه عبر كوننا في منظومات ومجتمعات الأنشطة الخاصة بممارسة التعليم. إن أغنام هيردويك Herdwick، تلك الأغنام المعروفة بصوفها القاسي التي تعيش في جبال منطقة البحيرات في انكلترا مثقلة: بمعنى أنها قطعان

تملك مورثات البقاء التي تنتقل من النعجة والكبش إلى الحمل الوديع. ويخشى المزارعون أن الذبح الجماعي الحاصل عام 2001 لأغنام منطقة البحيرات سيدمر الأثقال والروافع التي وضعتها أغنام هيردويك على الجبال لتحل محل تلك التي دمرتها جائحة الحمى القلاعية. وبالمثل، التعليم الجيد ثقيل ومثقل لكنني لا أعتقد بأنه ينبغي أن يثقل بمعنى أن يزداد وزناً. الاستعارات البلاغية قد تتحدث عن التعقيد وعن الاحتمالات وعن مشكلات ترتبط بإصدار الأحكام على جودة التعليم (الفصلين السابع والعاشر) وهذه تلتقي معاً لتشير إلى أن جوهر التعليم يمنعه من أن يصبح سلعة أو أن يقاس، علماً أن أصحاب الخبرة يستطيعون الكشف عن أشكاله الدقيقة (Eisner, 1985).

وفي هذا أرى أن مشكلة كبرى تعترض أولئك الذين يهمهم تحفيز التعليم الأفضل. ففي العديد من الدول يوجد لدى أصحاب النفوذ -السياسيين وصناع السياسات- ولع جامح للخطاب الفني المنطقي لعلوم العمل عند تايلور أو ممارسات فورد وتقنيات الرقابة الإدارية الشديدة. لكنني في كتاب: حين يكون المرء مدرساً Being a Teacher اخترت وثقّلت خطاباً آخر يقول إن مبدأ الإدارية الشديدة لا تناسب ذلك الغرض المعقد الذي يقضي بمساعدة المدرسين في إشراك الطلبة بفاعلية في التعلم المعقد الجيد. وهذا يقودني إلى القول إن كون المرء ملتزماً بالتعليم يحمل في طياته ضرورة أن يكون مدرساً لاعتلالات السياسات وما شابه ذلك. وإنني أرى ضرورة لأن أبين أن تعزيز الجودة القادرة على تحفيز التعليم المعقد من أجل تعلم معقد لا يمكن الحصول عليها من نظم ضمان الجودة أو نظم ضبط الجودة. غير أن تحسين الجودة التي تشكل الخبرة جزءاً منها أمر مختلف).

ولا أجد خيراً من أن أختم قولي هذا من كلمات قالها جو تيت Jo Tait الذي إليه يعود الفضل في وضع هذا الكتاب:

في مقدمة كتابه أشار بيتر إلى أنني أصلاً تحدثت عن كتاب «يكون ملهماً للتعليم العالي» - كتاب مفعم بأفكار وممارسات من شأنها أن تجسد الإحساس ببث حياة جديدة وروح التوسع فيه.

وعلى الفور وضعت مسودة هذا الاقتراح لكتاب «ملهم» وذلك بعد الانتهاء من مراجعة كتاب: إدارة التعليم المستقل **The Management of Independent Learning** (Tait and Knight, 1996). وأصبح دافيد بود David Boud أحد المساهمين وأصبح البطل الذي جسد تعلمي في المرحلة الجامعية بسبب إصراره على قيمة الخبرة في التعلم (أنظر على سبيل المثال Boud and Griffin, 1987). غير أن مراجعة هذا الكتاب -التي كانت واحدة من أعمالي أثناء الدراسات العليا- هيأت لي الفرصة لألتقي ذاك البطل، وما أن استفقت وأدركت أنه لا يمتطي حصاناً أبيض ويطعن التنين برمحه حتى تحدثنا باختصار عن الوجهة التي ستقودني إليها أعمالي المتفرقة. وكانت نصيحته لي «اتبع ما يقوله لك قلبك،» وهذا ما ساعدني على تصور أنني قد أؤلف كتاباً يقنع الأفراد والمؤسسات بتبني مبادئ التعلم الشامل الأكثر ترابطاً والذي يحركه الإلهام ويجد المكافأة فيه. وكما فسر بيتر ذلك، بعد كتابة المقترح اعترضت سبيل تأليف الكتاب سلسلة من الأعمال المتفرقة قصيرة الأجل في التعليم العالي. كان كل واحد منها يأخذ من حياتي ما هو أكثر من النسبة المئوية التي خصصتها له. وفي أكثر من مرة شككت في حكمة تلك النصيحة التي تقضي بأن يتبع المرء ما يقوله القلب، سيما وأنني ألفيت نفسي عبر سعيي الدؤوب للتعلم الشخصي والعام أصب حماسي كله في عمل ضعيف المردود المادي ودون أي احتمالات للضمان أو أمان العمل. ومع أنني أستطيع اليوم أن أحكي قصة جيدة -ليست ملهمة بحكم الضرورة- عن اتباعي لما قاله لي قلبي حيث وصلت إلى ما أنا فيه اليوم - مجرد مبتديء في عمل «لائق» محاضراً في الجامعة.

وحين أجدني أدنو من نهاية قراءتي لكتاب: حين يكون المرء مدرساً Being a Teacher ومن تساؤلي عن الفصل الثاني من قصة حياتي العملية أرى نفسي أتأمل ملياً في حياتي التي قضيتها في مجتمعات مختلفة للممارسة

الأكاديميـة – أو ربمـا في واحد من المجتمعـات العريضـة. إن الشبكات التي تصـل بـين الأفراد في التعلم التـي تحدث عنها الفصـل الأول من الكتاب قد تكون خارطة طريق للدروب التي سلكتها وتلك التي نأيت بنفسي عنها. وربما يمكنني أن أرسم خطوطاً فاصلة بين هويتي المتبدلة دوماً والأصدقاء والزملاء (الأنـداد والمشاركين بالبحوث والرؤسـاء)، أو ربما تنشأ عن أبطال وبطلات حقيقيين وحقيقيات في قصتي. قد تكون هذه الارتباطات دروباً سهلة في بعض الأحيـان، وفي أحيـان أخرى معضلات وخيارات – وذلـك في أوقات تعم فيها الفوضى وتتشابك دروب الشبكة.

ولعـل صديقاً لي قدم لي نصيحـة، وهي نصيحة شائعة بـين الناس تقول «لا تكـن شديـد القسوة على نفسـك!» قد أسمعها وأتجاهلهـا غير مصدق أن أي شـيء غير النقد القاسي قـد يبقيني على المسار. أو ربما في مناسبة أخرى قـد ألحظ شيئـاً ما وأدخـل في حياتي اليوميـة شيئاً من الرقـة واللطف. وفي مناسبـات أخرى قـد يعطيني جماعة من الزملاء –مجموعـة للمطالعة تفكر في موضـوع لم أفهمـه جيداً– خيطاً يحثني على أن أقرر مـا إذا كنت سأضمه إلى شبكـة تعليمـي أم لا. وفي الأحاديـث غـير الرسمية التي تجـري فيما بين حـوارات تحليلية يوجد مؤيـدات لمواصلة العمل لاستخلاص المعاني من النص ولاستيعـاب بعض هذه الأفـكار وإدخالها في ممارساتـي إن اخترت أن أصبح ذلـك النوع من الأشخاص. وفي بعض الأحيان قد يأتـي الحافز من رئيس أو شخـص له سلطة –ربما يقصـد أن يحثني على «التركيز على ما يفترض فينا أن نعملـه هنا وننجز العمل» فكيف أقرر ما إذا كان هذا القول نصيحة مفيدة أو لعبـة من ألعاب السلطة التـي تمارسها الإدارة؟ ربما يكون لهذه الرأي صلة بما قرأته في هذا الكتاب عن الحاجة إلى مهارات للبقاء في الحقل الأكاديمي– فهو عمل على أي حال.

وكما زعمت في فكرتي الأولى عن «الإلهام» فإنني أستنشق دوماً أفكاراً جديدة – إيحاءات وأشياء متاحة من أجل تنافر في الأصوات، والتحسين، الانزعاج والتعلم. لكن الذي كنت فيه بطريقتي الساذجة على وشك النسيان هو ذلك الجانب الآخر للتنفس. أي الحاجة للزفير أيضاً، وليس الشهيق وحده. نحن نخرج من رئتينا الفضلات ونحتفظ بالأوكسجين الباعث للحياة. ففي كتاب: حين يكون المرء مدرساً Being a Teacher نحن مدعوون لاستنشاق مادة غنية جداً ونحتفظ بما يبعث فينا الحياة – ما يتيح لنا أن ننمو ونواصل تعلمنا. وفيه أيضاً نجد ما يساعدنا على الانتقاء –نخرج الزفير من الرئتين– الأفكار والمسؤوليات التي لا تدعمنا حق الدعم. فمثلاً نحن بحاجة لأن نرفض أي فكرة تقول إننا وحدنا المسؤولون عن تحسننا المستمر وذاك الاعتقاد الآخر القائل إننا إذا قصرنا في توقعاتنا فهذا إخفاق شخصي. إذن إن هذا الكتاب يغطي الإحساس بأنه فعلاً كتاب عن إلهام التعليم العالي وذلك بسبب جدة بعض الأشياء التي يقترحها من جهة ومن جهة أخرى بخصوص الأشياء التي يدعونا لأن نرفضها.



# المراجع


Abrami, P. C., d'Appollonia, S. and Rosenfield, S. (1997) The dimensionality o student ratings of instruction: what we know and what we do not, in R. Perr and J. C. Smart (eds) *Effective Teaching in Higher Education: Research and Prac tice*, pp. 321–67. New York: Agathon Press.

Adey, P. and Shayer, M. (1994) *Really Raising Standards*. London: Routledge.

Ali, L. and Graham, B. (2000) *Moving on in Your Career: A Guide for Academic Researchers and Postgraduates*. London: Continuum.

Allee, V. (1997) *The Knowledge Evolution*. Boston, MA: Butterworth-Heinemann.

Altbach, P. G. and Lewis, L. S. (1996) The academic profession in international perspective, in P. G. Altbach (ed.) *The International Academic Profession*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

American Institute of Stress (2001) *Stress – America's #1 Health Problem*. www.stress.org, accessed 23 January 2001.

Anderson, V. and Skinner, D. (1999) Organizational learning in practice: how do small businesses learn to operate internationally?, *Human Resource Development International*, 2(3): 235–58.

André, R. and Frost, P. J. (eds) (1997) *Researchers Hooked on Teaching*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Angelo, T. and Cross, P. (1993) *Classroom Assessment Techniques*, 2nd edn. San Francisco: Jossey-Bass.

Argyle, M. (1999) In quest of happiness, *Oxford Today*, 11(3): 40–1.

Askew, S. and Lodge, C. (2000) Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning, in S. Askew (ed.) *Feedback for Learning*, pp. 1–17. London: Routledge/Falmer.

Astin, A. W. (1997) *Four Years that Matter: The College Experience Twenty Years On*. San Francisco: Jossey-Bass.

Atkins, M. (1999) Over-ready and self basting: taking stock of employability skills, *Teaching in Higher Education*, 4(2): 267–80.

Atkinson, T. and Claxton, G. (eds) (2000) *The Intuitive Practitioner. On the Value of Not Always Knowing what One Is Doing*. Buckingham: Open University Press.

Bailey, J. G. (1999) Academics' motivation and self efficacy for teaching and research, *Higher Education Research and Development*, 18(3): 343–59.

Ball, S. J. (1994) *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.

Balloch, S., Pahl, J. and McLean, J. (1998) Working in the social services: job satisfaction, stress and violence, *British Journal of Social Work*, 28(3): 329–56.

Balloch, S., McLean, J. and Fisher, M. (1999) *Social Services: Working under Pressure*. Bristol: The Policy Press.

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The Exercise of Control*, 2nd edn. New York: Freeman.

Banta, T., Lund, J. P., Black, K. E. *et al.* (eds) (1996) *Assessment in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Barnett, R. (2000) *Realizing the University in an age of supercomplexity*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Barr, R. B. and Tagg, J. (1995) From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education, *Change*, November/December, 13–25.

Bascia, N. and Hargreaves, A. (2000) Teaching and leading on the sharp edge of change, in N. Bascia and A. Hargreaves (eds) *The Sharp Edge of Educational Change: Teaching, Leading and the Realities of Reform*, pp. 3–26. London: Routledge/Falmer.

Baume, D. (2001) Enrich a teaching portfolio, *Times Higher Education Supplement*, 16 March, 21.

Becher, T. (1999) *Professional Practices: Commitment and Capability in a Changing Environment*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Beckett, F. (2001) The truth exposed, *AUT Look*, 217: 8–10.

Bennett, N., Desforges, C. W., Cockburn, A. and Wilkinson, B. (1984) *The Quality of Pupil Learning Experiences*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Bess, J. L. (ed.) (1997) *Teaching Well and Liking It*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Bett, Sir Michael (1999) *Independent Review of Higher Education Pay and Conditions*. London: The Stationery Office.

Biggs, J. (1999a) *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

Biggs, J. (1999b) What the student does: teaching for enhanced learning, *Higher Education Research and Development*, 18(1): 57–75.

Black, P. (1998) Learning, league tables and national assessment, *Oxford Review of Education*, 24(1): 57–68.

Black, P. (2001) Dreams, strategies and systems: portraits of assessment past, present and future, *Assessment in Education*, 8(1): 65–85.

Black, P. and Wiliam, D. (1998) Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5(1): 7–74.

Blackburn, R. T. and Lawrence, J. H. (1995) *Faculty at Work*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Blackler, F. (1993) Knowledge and the theory of organizations: organizations as activity systems and the reframing of management, *Journal of Management Studies*, 30(6): 863–84.

Blackwell, A. and Williamson, E. (1999) Modularisation and staff satisfaction. Paper presented to the European Association of Institutional Research Forum, Lund, Sweden, August.

Blackwell, R., Channell, J. and Williams, J. (2001) Teaching circles: a way forward for part-time teachers in higher education?, *The International Journal for Academic Development*, 6(1): 40–53.

Bland, C. J. and Schmitz, C. C. (1990) An overview of research on faculty and institutional vitality, in J. Schuster, D. Wheeler and associates (eds) *Enhancing Faculty Careers*, pp. 41–61. San Francisco: Jossey-Bass.

Bloom, B. S. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain*. London: Longman.

Boden, M. A. (1991) Horses of a different color?, in W. Ramsey, S. Stich and D. Rumelhart (eds) *Philosophy and Connectionist Theory*, pp. 3–19. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Boice, R. (1992) *The New Faculty Member: Supporting and Fostering Professional Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bolles, R. N. (1997) *What Color Is Your Parachute?* Berkeley, CA: Ten Speed Press.

Bolton, G. (2001) *Reflective Practice: Writing and Professional Development*. London: Paul Chapman Publishing.

Bottery, M. (1998) *Professionals and Policy: Management Strategy in a Competitive World*. London: Cassell.

Boud, D. and Griffin, V. (eds) (1987) *Appreciating Adults Learning*. London: Kogan Page.

Bourner, T., O'Hare, S. and Barlow, J. (2000) Only connect; facilitating reflective learning with statements of relevance, *Innovations in Education and Training International*, 37(1): 68–75.

Boyatis, R. E. and associates (1995) *Innovation in Professional Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Boyer, E. L. (1990) *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Learning.

Boyle, M. and Woods, P. (1996) The composite head: coping with changes in the primary headteacher role, *British Educational Research Journal*, 22(5): 549–68.

Boyle, P. and Boice, R. (1998) Systematic mentoring for new faculty teachers and graduate teaching assistants, *Innovative Higher Education*, 22(3): 157–79.

Brennan, R. (1992) *The Alexander Technique Workbook*. Shaftesbury: Element Books.

Briner, R. (1997) Improving stress assessment, *Journal of Psychosomatic Research*, 43(1): 61–71.

Broadfoot, P. (2000) Assessment and intuition, in T. Atkinson and G. Claxton (eds) *The Intuitive Practitioner. On the Value of Not Always Knowing what One Is Doing*, pp. 199–219. Buckingham: Open University Press.

Brockbank, A. and McGill, I. (1998) *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

Brookfield, S. (1999) *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brown, G., Bull, J. and Pendlebury, M. (1997) *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.

Brown, J. S. and Duguid, P. (2000) *The Social Life of Information*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Brown, S. and Knight, P. (1994) *Assessing Learners in Higher Education*. London: Kogan Page.

Bryson, C. (2001) The rising tide of casualisation, *AUT Look*, 217: 5–7.

Buzan, T. (1995) *Use Your Head*. London: BBC Books.

Callon, M. (1999) Actor–network theory – the market test, in J. Law and J. Hassard (eds) *Actor Network Theory and After*, pp. 181–95. Oxford: Blackwell.

Campbell, R. J. and Neill, S. R. St J. (1994) *Primary Teachers at Work*. London: Routledge.

Caplan, P. J. (1994) *Lifting a Ton of Feathers: A Woman's Guide to Surviving in the Academic World*. Toronto, ON: University of Toronto Press.

Carrington, W. and Carey, S. (1992) *Explaining the Alexander Technique*. London: The Sheildrake Press.

Chilly Editorial Collective (1995) *Breaking Anonymity: The Chilly Climate for Women Faculty*. Waterloo, ON: Wilfrid Laurier University Press.

Chitnis, A. and Williams, G. (1999). *Casualisation and Quality: A Study of the Issues for Quality in Teaching and Research Raised by Employment of Part Time and Fixed Term Staff in UK Higher Education*. London: NAFTHE.

Chivers, G. and Cheetham, G. (2001) Professional development and lifelong learning, in L. West, N. Miller, D. O'Reilly and R. Allan (eds) *Travellers' Tales: From Adult Literacy to Lifelong Learning . . . and Beyond*, pp. 70–2. Nottingham: SCUTREA.

Claxton, G. (1998) *Hare Brain, Tortoise Mind*. London: Fourth Estate.

Cohen, J. and Stewart, I. (1995) *The Collapse of Chaos*. London: Penguin.

Cooper, C. L. and Cartwright, S. (1997) An intervention strategy for workplace stress, *Journal of Psychosomatic Research*, 43(1): 7–16.

Cowan, J. (1998) *On Becoming an Innovative University Teacher*. Buckingham: Open University Press.

Cox, M. D. (1997) Long-term patterns in a mentoring program for junior faculty: recommendations for practice, *To Improve the Academy*, 16: 225–68.

Csikszentmihalyi, M. (1997) *Living Well: The Psychology of Everyday Life*. Little Rock, AR: Phoenix Press.

Currie, J. (1996) The effects of globalization on 1990s academics in greedy institutions, *Melbourne Studies in Education*, 37(2): 101–28.

CVCP (1992) *Resourceful Induction: A Manual of Materials for Higher Education*. London: Committee of Vice Chancellors and College Principals.

Davenport, T. H. and Prusak, L. (1998) *Working Knowledge*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Deci, E., Kasser, T. and Ryan, R. (1997) Self-determined teaching: opportunities and obstacles, in J. Bess (ed.) *Teaching Well and Liking It*, pp. 57–71. San Francisco: Jossey-Bass.

De Corte, E. (1996) Learning theory and instructional science: introduction, in P. Reimenn and H. Spada (eds) *Learning in Humans and Machines: Towards an Interdisciplinary Learning Science*, pp. 97–108. London: Pergamon.

Dennett, D. C. (1991) Mother nature versus the walking encyclopedia, in W. Ramsey, S. Stich and D. Rumelhart (eds) *Philosophy and Connectionist Theory*, pp. 21–30. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Donnelly, J. F. (1999) Schooling Heidegger: on being in teaching, *Teaching and Teacher Education*, 15: 933–49.

Doyle, C. and Hind, P. (1998) Occupational stress, burnout and job status in female academics, *Gender, Work and Organization*, 5(2): 67–82.

Doyle, W. (1983) Academic work, *Review of Educational Research*, 53(2): 159–99.

Dreyfus, H. (1991) *Being-in-the-world: A Commentary on Heidegger's Being and Time*. Cambridge, MA: MIT Press.

Dreyfus, H. and Dreyfus, S. (1986) *Mind Over Machine*. Oxford: Blackwell.

Dubin, S. S. (1990) Maintaining competence through updating, in S. L. Willis and S. S. Dubin (eds) *Maintaining Professional Competence*, pp. 125–43. San Francisco: Jossey-Bass.

Dweck, C. (1999) *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Philadelphia: Psychology Press.

Edworthy, A. (2000) *Managing Stress*. Buckingham: Open University Press.

Eisner, E. (1985) *The Educational Imagination*, 2nd edn. New York: Macmillan.

Eisner, E. (2000) Those who ignore the past . . . , *Journal of Curriculum Studies*, 32(2): 343–57.

Elton, L. (1996) Strategies to enhance student motivation: a conceptual analysis, *Studies in Higher Education*, 21(1): 57–68.

Engeström, Y. (1999) Innovative learning in work teams, in Y. Engeström, R. Miettinem and R.-L. Punamäki (eds) *Perspectives on Activity Theory*, pp. 377–404. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2001) Expansive learning at work: towards an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, 14(1): 133–56.

Entwistle, N. (1996) Recent research on student learning, in J. Tait and P. Knight (eds) *The Management of Independent Learning*, pp. 97–112. London: Kogan Page.

Entwistle, N. (2000) Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. Paper presented to the TLRP Conference, Leicester, November.

Entwistle, N. and Ramsden, P. (1983) *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.

Eraut, M. (1995) Schön shock: a case for reframing reflection-in-action?, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1): 9–22.

Eraut, M. (2000) Non-formal learning and tacit knowledge in professional work, *British Journal of Educational Psychology*, 70: 113–36.

Evans, L. (1998) *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: Paul Chapman.

Everett, J. E. and Entrekin, L. (1994) Changing attitudes of Australian academics, *Higher Education*, 27(2): 203–27.

Exworthy, M. and Halford, S. (1999) *Professionals and the New Managerialism in the Public Sector*. Buckingham: Open University Press.

Farrell, J. P. (2000) Why is educational reform so difficult?, *Curriculum Inquiry*, 30(1): 83–103.

Fay, B. (1975) *Social Theory and Political Practice*. London: Allen & Unwin.

Filer, A. and Pollard, A. (2000) *The Social World of Pupil Assessment*. London: Continuum.

Fineman, S. (1996) Emotion and organizing, in S. Clegg, C. Hardy and W. R. Nord (eds) *Handbook of Organizational Studies*, pp. 543–64. London: Sage Publications.

Fisher, S. (1994) *Stress in Academic Life*. Buckingham: Open University Press.

Fourie, M. and Alt, H. (2000) Challenges to sustaining and enhancing quality of teaching/learning at South African universities, *Quality in Higher Education*, 6(2): 115–24.

Fry, H., Ketteridge, S. and Marshall, S. (eds) (1999) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

Fullan, M. (1991) *The Meaning of Educational Change.* London: Cassell.
Fullan, M. (1993) *Change Forces.* Brighton: Falmer.
Fullan, M. (1999) *Change Forces: The Sequel.* London: Falmer.
Gaff, J. G. and Ratcliff, J. L. (eds) (1996) *Handbook of the Undergraduate Curriculum.* San Francisco: Jossey-Bass.
Gage, N. (1978) *The Scientific Basis of the Art of Teaching.* New York: Teachers' College Press.
Galton, M. and Williamson, J. (1992) *Group-work in the Primary Classroom.* London: Routledge.
Gappa, J. M. and Leslie, D. W. (1993) *The Invisible Faculty.* San Francisco: Jossey-Bass.
Gee, J. P. and Lankshear, C. (1997) Language, literacy and the new work order, in C. Lankshear (ed.) *Changing Literacies,* pp. 83–101. Buckingham: Open University Press.
Gibbs, G. (1992) *Teaching More Students 1. Problems and Course Design Strategies.* Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
Gibbs, G. (1995) Changing lecturers' conceptions of teaching and learning through action research, in A. Brew (ed.) *Directions in Staff Development,* pp. 21–35. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
Gibbs, G. (1999a) Using assessment strategically to change the way students learn, in S. Brown and A. Glasner (eds) *Assessment Matters in Higher Education,* pp. 41–54. Buckingham: Open University Press.
Gibbs, G. (1999b) *Teaching in Higher Education: Theory and Evidence. Designing Courses.* Milton Keynes: The Open University.
Gibson, G. W. (1992) *Good Start: A Guidebook for New Faculty in Liberal Arts Colleges.* Bolton, MA: Anker Publishing.
Gibson, J. J. (1986) *The Ecological Approach to Visual Perception.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Glassick, C. E., Huber, M. T. and Maeroff, G. I. (1997) *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate.* San Francisco: Jossey-Bass.
Glynn, C. and Holbeche, L. (2000) *The Management Agenda 2000.* Horsham: Roffey Park Management Institute.
Goleman, D. (1998) *Working with Emotional Intelligence.* New York: Bantam Books.
Grasha, A. F. (1996) *Teaching with Style.* Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
Griffiths, J., Steptoe, A. and Cropley, M. (1999) An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers, *British Journal of Educational Psychology,* 69(4): 517–32.
Grunert, J. (1997) *The Course Syllabus.* Bolton, MA: Anker Publishing.
Guile, D. and Young, M. (1998) Apprenticeship as a conceptual basis for a social theory of learning, *Journal of Vocational Education and Training,* 50(2): 173–92.
Hacker, D., Dunlosky, J. and Graesser, A. (eds) (1998) *Metacognition in Education Theory and Practice.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Halford, S. and Leonard, P. (1999) New identities? Professionalism, managerialism and the construction of self, in M. Exworthy and S. Halford (eds) *Professionals and the New Managerialism in the Public Sector,* pp. 101–21. Buckingham: Open University Press.

Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.

Hargreaves, A. (1998) The emotional practice of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14(8): 835–54.

Hargreaves, D. (1983) *The Challenge of the Comprehensive*. London: Routledge and Kegan Paul.

Harvey, L. and Knight, P. T. (1996) *Transforming Higher Education*. Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

Harvey, L., Moon, S. and Geall, V., with Bower, R. (1997) *Graduates' Work: Organisation Change and Students' Attributes*. Birmingham, Centre for Research into Quality and Association of Graduate Recruiters.

Hay, L. (1999) *You Can Heal Your Life*. New York: Hay House.

HEFCE (2000) *Review of Research*. Bristol: Higher Education Funding Council for England.

Helsby, G. (1999) *Changing Teachers' Work: The 'Reform' of Secondary Schooling*. Buckingham: Open University Press.

Henkel, M. (2000) *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London: Jessica Kingsley.

Herskowitz, M. (1997) *Emotional Armoring*. Hamburg: Lit Verlag.

Hesselbein, F., Goldsmith, M. and Beckhard, R. (eds) (1996) *The Leader of the Future*. San Francisco: Jossey-Bass.

Heywood, J. (2000) *Assessment in Higher Education*. London: Jessica Kingsley.

Hochschild, A. R. (1983) *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.

Hogarth, T., Hasluck, C. and Pierre, G. (2000) *Work-life Balance 2000: Baseline Study of Work–Life Balance Practices in Great Britain*. London: DfEE.

Hounsell, D., McCulloch, M. and Scott, M. (eds) (1996) *The ASSHE Inventory*. Edinburgh: University of Edinburgh and Napier University.

Hoyles, C. (1990) Neglected voices: pupils' mathematics and the national curriculum, in P. Dowling and R. Noss (eds) *Mathematics versus the National Curriculum*. Basingstoke: Falmer.

Huberman, M. (1993) *The Lives of Teachers*. London: Cassell.

Husbands, C. T. and Davies, A. (2000) The teaching roles, institutional locations, and terms and conditions of employment of part-time teachers in UK higher education, *Journal of Further and Higher Education*, 24(3): 337–62.

Jenkins, A. (1998) *Curriculum Design in Geography*. Cheltenham: Geography Dicipline Network.

Jones, E. A. (1996) National and state policies affecting learning expectations, in E. A. Jones (ed.) *Preparing Competent College Graduates: Setting New and Higher Expectations in Student Learning*, pp. 7–17. San Francisco: Jossey-Bass.

Karpiak, I. E. (1997) University professors in mid-life, *To Improve the Academy*, 16: 21–40.

Karpiak, I. (2000) The 'second call': faculty renewal and recommitment at midlife, *Quality in Higher Education*, 6(2): 125–34.

Kember, D. (2000) *Action Learning and Action Research*. London: Kogan Page.

Kenny, S. S. (1998) *The Boyer Commission on Education. Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. New York: State University of New York at Stony Brook.

Knight, P. T. (1993) Overview, in P. T. Knight (ed.) *The Audit and Assessment of Teaching Quality*, pp. 5–25. Birmingham: Standing Conference on Educational Development.

Knight, P. T. (1998) Professional obsolescence and continuing professional development in higher education, *Innovation in Education and Training International*, 35(3): 241–8.

Knight, P. T. (2000) The value of a programme-wide approach to assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(3): 236–51.

Knight, P. T. (2001) Complexity and curriculum: a process approach to curriculum-making, *Teaching in Higher Education*, 6(3): 369–82.

Knight, P. T. (2002a) Summative assessment in higher education: practices in disarray, *Studies in Higher Education*, 27(2).

Knight, P. T. (2002b) Learning from schools, *Higher Education*, 43(3).

Knight, P. T. (2002c) A systemic approach to professional development: learning as practice, *Teaching and Teacher Education*, 18(3).

Knight, P. T. (2002d) *Small-scale Research*. London: Sage Publications.

Knight, P. T., Aitken, N. and Rogerson, R. (2000) *Forever Better: Fine-tuning Your Teaching Practises*. Oakland, OK: New Forums Press.

Knight, P. T. and Trowler, P. R. (1999) It takes a village to raise a child, *Mentoring and Tutoring*, 7(1): 23–34.

Knight, P. T. and Trowler, P. R. (2000) Department-level cultures and the improvement of learning and teaching, *Studies in Higher Education*, 25(1): 69–83.

Knight, P. T. and Trowler, P. R. (2001) *Departmental Leadership in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience in the Service of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kreber, C. (ed.) (2001) Revisiting scholarship: identifying and implementing the scholarship of teaching, *New Directions in Teaching and Learning 86*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lapham, A. (1999) Reflections on the groupware experience, *Active Learning*, 10: 14–20.

Latham, G., Daghighi, S. and Locke, E. A. (1997) Implications of goal setting for faculty motivation, in J. Bess (ed.) *Teaching Well and Liking It*, pp. 125–42. San Francisco: Jossey-Bass.

Laurillard, D. (1993) *Rethinking University Teaching*. London: Routledge.

Laurillard, D., Stratfold, M., Luckin, R., Plowman, L. and Taylor, J. (2000) Affordances for learning in a non-linear narrative medium, *Journal of Interactive Media in Education*, 2: 1–17.

Law, J. (1999) After ANT: complexity, naming and typology, in J. Law and J. Hassard (eds) *Actor Network Theory and After*, pp. 1–14. Oxford: Blackwell.

Lazarus, R. (1991) *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lea, M. (2001) Computer conferencing and assessment, *Studies in Higher Education*, 26(2): 165–83.

Leadbeater, C. (2000) *Living on Thin Air*. London: Penguin.

Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999) *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.

Lejk, M. and Wyvill, M. (2001) Peer assessment of contributions to a group project, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(1): 61–72.

Leslie, D. W. (ed.) (1998) The growing use of part-time faculty, *New Directions for Higher Education 44*. San Francisco: Jossey-Bass.

Levine, A. and Cureton, J. (1998) Collegiate life: an obituary. *Change*, May/June, 14–17.

Li, L. K. Y. (2001) Some refinements on peer assessments of group project, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(1): 5–18.

Loacker, G. (ed.) (2000) *Self Assessment at Alverno College*. Milwaukee: Alverno College.

Lucas, A. (1994) *Strengthening Departmental Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ludema, J. D., Cooperrider, D. L. and Barrett, F. J. (2001) Appreciative inquiry: the power of the unconditional positive question, in P. Reason and H. Bradbury (eds) *Handbook of Action Research*, pp. 189–99. London: Sage Publications.

Luhmann, N. (1995) *Social Systems* (trans. J. Bednarz). Stanford, CA: Stanford University Press.

Luntley, M. (1999) *Performance Pay and Professionals*. Ringwood: Philosophy of Education Society of Great Britain.

McCulloch, G., Helsby, G. and Knight, P. T. (2000) *The Politics of Teacher Professionalism*. London: Cassell.

MacDonald, B. and Walker, R. (1976) *Changing the Curriculum*. London: Open Books.

McInnis, C. (2000) Changing academic work roles: the everyday realities challenging quality in teaching, *Quality in Higher Education*, 6(2): 143–52.

McKeachie, W. (1994) *Teaching Tips*, 9th edn. Lexington, MA: D. C. Heath.

McKeachie, W. J. (1997) Good teaching makes a difference – and we know what it is, in R. Perry and J. C. Smart (eds) *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice*, pp. 396–408. New York: Agathon Press.

McLeod, S. and Jennings, J. (1990) Fit for the future, in M. Pedler, J. Burgoyne, T. Boydell and G. Welshman (eds) *Self Development in Organizations*, pp. 67–83. London: McGraw-Hill.

Magin, D. (2001) A novel technique for comparing the reliability of multiple peer assessments with that of single teacher assessments of group process work, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(2): 139–54.

Malina, D. and Maslin Prothero, S. (eds) (1998) *Surviving the Academy: Feminist Perspectives*. London: Falmer.

Marmot, M. (1999) Introduction, in M. Marmot and R. Wilkinson (eds) *Social Determinants of Health*, pp. 1–16. Oxford: Oxford University Press.

Marmot, M., Siegrist, J., Theorell, T. and Feeney, A. (1999) Health and the psychosocial environment at work, in M. Marmot and R. Wilkinson (eds) *Social Determinants of Health*, pp. 105–31. Oxford: Oxford University Press.

Martin, E. (1999) *Changing Academic Work: Developing the Learning University*. Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

Menges, R. *et al.* (1999) *Faculty in New Jobs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mentkowski, M. and associates (2000) *Learning that Lasts*. San Francisco: Jossey-Bass.

Morley, L. and Walsh, V. (eds) (1996) *Breaking Boundaries: Women in Higher Education*. London: Falmer.

Moshman, D. (1999) *Adolescent Psychological Development.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Murphy, L. R. (1988) Workplace interventions for stress reduction and prevention, in C. L. Cooper and R. Payne (eds) *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work*, pp. 301–39. Chichester: John Wiley.

Murray, H. and Renaud, R. D. (1995) Disciplinary differences in classroom teaching behaviors, in N. Hativa and M. Marincovich (eds) *Disciplinary Differences in Teaching and Learning*, pp. 31–40. San Francisco: Jossey-Bass.

Murray, H. G. (1997) Effective teaching behaviours in the college classroom, in R. Perry and J. C. Smart (eds) *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice*, pp. 171–204. New York: Agathon Press.

Newton, J. (2000) Feeding the beast or improving quality?, *Quality in Higher Education*, 6(2): 153–63.

Nias, J. (1996) Thinking about teaching: the emotions in teaching, *Cambridge Journal of Education*, 26(3): 293–306.

Nilson, L. B. (1998) *Teaching at its Best.* Bolton, MA: Anker Publishing.

Nonaka, I. and Takauchi, H. (1995) *The Knowledge-creating Company.* New York: Oxford.

Ohlsson, S. (1996) Learning to do and learning to understand, in P. Reimenn and H. Spada (eds) *Learning in Humans and Machines: Towards an Interdisciplinary Learning Science*, pp. 37–62. London: Pergamon.

O'Neil, M. C. and Wright, A. W. (1996) *Recording Teaching Accomplishment: A Dalhousie Guide to the Teaching Dossier*, 5th edn. Halifax: Dalhousie University.

Orland, L. (2000) What's in a line? Exploration of a research reflection tool, *Teachers and Teaching*, 6(2): 197–213.

Palloff, R. M. and Pratt, K. (1999) *Building Learning Communities in Cyberspace.* San Francisco: Jossey-Bass.

Palmer, P. J. (1998) *The Courage to Teach.* San Francisco: Jossey-Bass.

Parker, S. (1997) *Reflective Thinking in the Postmodern World.* Buckingham: Open University Press.

Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T. (1991) *How College Affects Students.* San Francisco: Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (1997) *Utilization-focused Evaluation*, 3rd edn. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pedler, M., Burgoyne, J. and Boydell, T. (1994) *A Manager's Guide to Self Development*, 3rd edn. London: McGraw-Hill.

Pellegrino, J., Baxter, G. and Glaser, R. (1999) Addressing the 'two disciplines' problem: linking theories of cognition and learning with assessment and instructional practice, *Review of Research in Education*, 24: 307–53.

Perrenoud, P. (1998) From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes, *Assessment in Education*, 5(1): 85–102.

Perret-Clérmont, A.-N. (1985) *Social Interaction and Cognitive Development in Children.* London: Academic Press.

Perry, R. (1997) Perceived control in college students: implications for instruction, in R. Perry and J. Smart (eds) *Effective Teaching in Higher Education.* New York: Agathon Press.

Perry, R., Menec, V. H. and Struthers, C. W. (1999) Feeling in control, in R. Menges and associates (eds) *Faculty in New Jobs*, pp. 186–215. San Francisco: Jossey-Bass.

Perry, R. P., Menec, V. H., Struthers, C. W. *et al.* (1996) *Faculty in Transition: The Adjustment of New Hires to Postsecondary Institutions.* Winnipeg, MB: Centre for Higher Education Research and Development.

Peterson, C., Maier, S. and Seligman, M. (1993) *Learned Helplessness: A Theory for an Age of Personal Control.* New York: Oxford University Press.

Prosser, M. and Trigwell, K. (1998) Teaching in Higher Education, in B. Dart and G. Bolton-Lewis (eds) *Teaching and Learning in Higher Education*, pp. 250–68. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Prosser, M. and Trigwell, K. (1999) *Understanding Learning and Teaching.* Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

Putnam, L. L. and Mumby, D. K. (1993) Organizations, emotion and the myth of rationality, in S. Fineman (ed.) *Emotions in Organizations*, pp. 36–57. London: Sage.

Qualter, D. (2000) Creating faculty community, *National Teaching and Learning Forum*, 9(4), n.p.

Rahim, M. A. and Psenicka, C. (1996) A structural equations model of stress, locus of control, social support, psychiatric symptoms and propensity to leave a job, *Journal of Social Psychology*, 136(1): 69–84.

Ramsden, P. (1992) *Learning to Teach in Higher Education.* London: Routledge.

Ramsden, P. (1998a) *Learning to Lead in Higher Education.* London: Routledge.

Ramsden, P. (1998b) Managing the effective university, *Higher Education Research and Development*, 17(3): 347–70.

Reynolds, F. (1997) Studying psychology at degree level: would problem-based learning enhance students' experiences?, *Studies in Higher Education*, 22(3): 263–74.

Rice, E., Sorcinelli, M. D. and Austin, A. E. (2000) *Heeding New Voices. Academic Careers for a New Generation.* Washington, DC: American Association for Higher Education.

Rosenholtz, S. (1991) *Teachers' Workplace.* New York: Macmillan.

Rowland, S. (2000) *The Enquiring University Teacher.* Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Rust, C. (1998) The impact of educational development workshops on teachers' practice, *International Journal for Academic Development*, 3(1): 71–80.

Ryan, R. M. and La Guardia, J. G. (1999) Achievement motivation within a pressurized society, in T. C. Urdan (ed.) *The Role of Context: Advances in Achievement and Motivation*, pp. 45–85. Stamford, CT: JAI Press.

Salmon, G. (2000) *E-moderation. The Key to Teaching and Learning Online.* London: Kogan Page.

Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner.* New York: Basic Books.

Schuster, J. (1990) The need for fresh approaches to faculty renewal, in J. Schuster and D. Wheeler (eds) *Enhancing Faculty Careers: Strategies for Development and Renewal*, pp. 3–19. San Francisco: Jossey-Bass.

Seldin, P. (1997) *The Teaching Portfolio*, 2nd edn. Bolton, MA: Anker Publishing.

Seligman, M. (1998) *Learned Optimism.* New York: Pocket Books.

Senge, P. (1994) *The Fifth Discipline Fieldbook.* New York: Doubleday.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C. *et al.* (1999) *The Dance of Change.* London: Nicholas Brearley.

Sennett, R. (1998) *The Corrosion of Character.* New York: Norton.

Shulman, M. (1987) Knowledge and teaching foundations of the new reform, *Harvard Education Review*, 57(1): 1–22.

Slavin, R. (1996) *Education for All*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Soliman, I. and Soliman, H. (1997) Academic workload and quality, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22(2): 135–58.

Sorcinelli, M. (2000) Department chairs and deans, *The Department Chair*, 10(3): 15–18.

Spender, J.-C. (1998) The dynamics of individual and organizational knowledge, in C. Eden and J.-C. Spender (eds) *Managerial and Organizational Cognition*, pp. 13–39. London: Sage.

Sternberg, R. J. (1997) *Successful Intelligence*. New York: Plume.

Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Stigler, J. W. and Hiebert, J. (1999) *The Teaching Gap*. New York: The Free Press.

Strauss, C. and Quinn, N. (1997) *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tait, J. (2002) From competence to excellence: a systems view of staff development for part-time tutors, *Open Learning*, 17(1).

Tait, J. and Knight, P. (eds) (1996) *The Management of Independent Learning*. London: Kogan Page.

Thorley, L. and Gregory, R. (1994) *Using Group-based Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

Thorsen, E. J. (1996) Stress in academe: what bothers professors?, *Higher Education*, 31(4): 471–89.

Tierney, W. and Bensimon, E. M. (1996) *Promotion and Tenure: Community and Socialization in Academe*. Albany: State University of New York Press.

Tompkins, J. (1992) The way we live now, *Change*, 24(6): 12–19.

Toohey, S. (1999) *Designing Courses for Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

Torrance, H. and Pryor, J. (1998) *Investigating Formative Assessment: Teaching, Learning and Assessment in the Classroom*. Buckingham: Open University Press.

Trigwell, K. (2001) Judging university teaching, *International Journal for Academic Development*, 6(1): 65–73.

Troman, G. and Woods, P. (2001) *Primary Teachers' Stress*. London: Routledge/Falmer.

Trowler, P. (1998) *Academics Responding to Change: New Higher Education Frameworks and Academic Cultures*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Trowler, P. R. and Knight, P. T. (2000) Coming to know in higher education: theorising faculty entry to new work contexts, *Higher Education Research and Development*, 19(1): 27–42.

Trowler, P. and Knight, P. T. (2002) Social practice policy innovations: exploring the implementation gap, in P. Trowler (ed.) *Higher Education Policy and Institutional Change: Intentions and Outcomes in Turbulent Environments*, pp. 142–63. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Upcraft, M. L. (1996) Teaching and today's college students, in R. J. Menges and M. Weimer (eds) *Teaching on Solid Ground*, pp. 21–41. San Francisco: Jossey-Bass.

van Geert, P. (1994) *Dynamic Systems of Development: Change between Complexity and Chaos.* Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

van Manen, M. (1995) On the epistemology of reflective practice, *Teachers and Teaching*, 1(1): 33–50.

Vitale, M. (2001) Being in the classroom: there's nothing like the real thing, *South China Morning Post*, Education Section, 31 March, 9.

Walker, C. J. and Quinn, J. W. (1996) Fostering instructional vitality and motivation, in R. J. Menges and M. Weimer (eds) *Teaching on Solid Ground*, pp. 315–36. San Francisco: Jossey-Bass.

Walvoord, B. E. and Anderson, V. J. (1998) *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment.* San Francisco: Jossey-Bass.

Webb, J. (1999) Work and the new public service class?, *Sociology*, 33(4): 747–66.

Weimer, M. and Lenze, L. F. (1991) Instructional interventions: a review of the literature on efforts to improve instruction, in J. C. Smart (ed.) *Higher Education: A Handbook of Theory and Practice, Volume 3.* New York: Agathon.

Wenger, E. (2000) Communities of practice and social learning systems, *Organization*, 7(2): 225–46.

Wertsch, J. V. (1998) *Mind as Action.* Oxford: Oxford University Press.

Winter, R. (1999) *Professional Experience and the Investigative Imagination.* London: Routledge/Falmer.

Wisner, A. (1995) Situated cognition and action, *Ergonomics*, 38(8): 1542–57.

Wolf, A. (1997) *Assessment in Higher Education and the Role of 'Graduateness'.* London: HEQC.

Wright, W. A. and O'Neil, C. (1995) Teaching improvement practices: international perspectives, in W. A. Wright and associates (eds) *Teaching Improvement Practices*, pp. 1–57. Bolton, MA: Anker Publishing.

Wright, W. A. and associates (1995) *Teaching Improvement Practices.* Bolton, MA: Anker Publishing.

Yorke, M. (1999) The skills of graduates: a small enterprise perspective, in D. O'Reilly, L. Cunningham and S. Lester (eds) *Developing the Capable Practitioner*, pp. 174–83. London: Kogan Page.

